Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete Documents

جامعة مؤته

عمادة الدراسات العليا

الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديموغرافية

إعداد الطالبة

علياء عودة نصار أبو هليل

إشراف

الدكتور عماد الزغول

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في علم النفس التربوي قسم الإرشاد والتربية الخاصة

جامعة مؤتة، 2006

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب علياء عودة أبو هليل الموسومة بـــ:

الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **علم النفس التربوي**.

القسم: الإرشاد والتربية الخاصة.

	التوقيع	التاريخ	
د. عماد عبدالرحيم الزغول		2006/12/20	مشرفاً ورئيسا
د. شاكر عقله المحاميد		2006/12/20	عضواً
د. أحمد عبدالحليم عربيات		2006/12/20	عضواً
د. يوسف عبدالوهاب أبو حميدان		2006/12/20	عضواً

عميد الدراسات العليا
أ.د. حسام الدين المبيضين

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الإهــداء

إلى روح **والدي الطاهرة** .....

وإلى أسطورة الدفء والحنان إلى اللوحة التي لم يبدعها إنسان ، إلى التي مــا زالت أكفها مرفوعة إلى أعالي السماء تضرعاً للمولى ، إلى تلك العينين التــي لــم تطمئن على فلذات أكبادها حتى في أوقات الأمان، إلى البسمة الباكية، إلــى رمــز المحبة والوفاء..... **أمي الحبيبة**.

وإلى مهجة القلب والروح ، من كان له الدور الأكبر لحفز همتي وتشجيعي على مواصلة العلم، إلى من استنفذ كل طاقته لينير لي طريق الخيــر والعطــاء ..... **زوجي العزيز**.

وإلى **فلذات كبدي**..... عُلا وأُسامة وعلاء الدين ومجد وتسنيم وزكريــا، لهــم مني كل مشاعر المحبة والحنان.

وإلى رمز الأخوة الصادقة ، ومصدر قوتي وطاقتي المتجددة **أخــوتي** ســليمان، د.إبراهيم، وصبري، **وأخواتي العزيزات**، حيث تسكن الألفة وتزهر أزهار الحنان.

وإلى مصدر همتي وعزيمتي ..... **سلام جبر**، له مني كل مشــاعر الاحتــرام والتقدير.

وإلى **زملائي وزميلاتي** في كلية التربية ، أخص بالذكر طلبة قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي، لهم مني أسمى مشاعر الحب والعرفان.

وإلى كل من علّمني حرفاً ..... تقديراً مني ووفاء.

كما أتقدم بالشكر والتقدير لكل من قدم لي المساعدة أو أبدى رأيــاً ســاهم فــي وصول هذه الدراسة إلى غايتها.

لهم مني جميعاً تحيةَ إكبارٍ وتقديرٍ .

والله ولي التوفيق

علياء أبو هليل

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد .....

فإنني أتقدم بجزيل الشكر و العرفان إلى الدكتور عماد الزغول، الذي كان نعم الأخ والمرشد ومثالاً في التواضع والتعامل الإنساني ، لما قدمه لي من تشجيع معنوي، وإرشادات وتوجيهات ذللت أمامي كل الصعاب ، ومنحتني العزم والإصرار حتى أخرج هذا العمل إلى حيز الوجود.

وأتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الدكتور الفاضل الكبير يوسف أبو حميدان والدكتور الفاضل شاكر المحاميد الأب الروحي لطلابه ، وإلى صاحب الفكر النير الدكتور أحمد عربيات ، لتلطفهم بقبول المشاركة في مناقشة هذه الرسالة ، وإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم التي سوف تثري هذا البحث.

علياء أبو هليل

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

فهرس المحتويـــات

المحتـــوى	الصفحـــة
غلاف الرسالة	أ
صورة عن إجازة الرسالة	ب
الإهـــداء	ج
الشكر والتقدير	د
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ز
قائمة الملاحق	ط
الملخص باللغة العربية	ي
الملخص باللغة الإنجليزية	ك
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	**1**
1.1 المقدمة	1
1.1.1 مفهوم الدافعية	1
2.1.1 نظريات الدافعية	2
2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها	8
3.1 أهداف الدراسة	9
4.1 أهمية الدراسة	9
5.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية	10
6.1 حدود الدراسة	12
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**13**
1.2 الإطار النظري	13
2.2 الدراسات السابقة	19
الفصل الثالث: المنهجية والتصميم	**26**
1.3 مجتمع الدراسة	26
2.3 عينة الدراسة	27

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete Documents

3.3 أدوات الدراسة 27
4.3 صدق المقياس الأصلي 28
5.3 صدق المحتوى 28
6.3 الثبات للمقياس الأصلي 32
7.3 متغيرات الدراسة 32
الفصل الرابع: عرض النتائج **34**
الفصل الخامس: المناقشة والتوصيات **52**
1.5 المناقشة 52
2.5 التوصيات 55
المراجع 57
الملاحق 61

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

قائمة الجـــداول

الرقم	عنـــوان الجـــدول	الصفحة
1	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة.	26
2	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.	27
3	معاملات الارتباط الخطية (جودة التطابق) بين فقرات الدراســة والمجاميع الكلية والفرعية الخاصة بها.	30
4	معاملات ثبات التجانس (الاتساق الداخلي) لفقرات أداة الدارســة ومجالاتها.	32
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأبعادها الأربعة	34
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال إستراتيجية فاعلية الذات.	35
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقـ رة من فقرات مجال إستراتيجية القيمة الداخلية.	36
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال إستراتيجية قلق الاختبار.	37
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال إستراتيجية التنظيم الذاتي.	38
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصــة بدرجــة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للــتعلم تبعــاً لمتغيرات الدراسة.	39
11	نتائج تحليل التباين الرباعي عديم التفاعل الخاصة بالمتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة الكلية على اســتخدام الاســتراتيجيات الدافعة للتعلم تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة.	40

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الرقم	عنـــوان الجـــدول	الصفحة
12	نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لدرجة الموافقة الكليـــة على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب متغير المستوى الدراسي.	41
13	نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لدرجة الموافقة الكليـــة على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب متغير المعـــدل التراكمي.	42
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصـــة بدرجـــة الموافقة على كل من الاستراتيجيات الدافعة للتعلم تبعا لمتغيرات الدراسة.	43
15	معاملات الارتباط الخطية البينية لمجالات الاستراتيجيات الدافعة للتعلم.	44
16	نتائج تحليل التباين المتعدد الرباعي عـــديم التفاعـــل الخاصـــة بالمتوســـطات الحســـابية لدرجـــة الموافقـــة علـــى اســـتخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب مجالاتهـــا تبعـــاً لاخـــتلاف مستويات متغيرات الدراسة.	45
17	نتائج تحليل التباين الرباعي عديم التفاعل الخاصة بالمتوســـطات الحسابية لدرجة الموافقة على استخدام الاســـتراتيجيات الدافعـــة للتعلم حسب مجالاتها تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة.	46
18	نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لدرجة الموافقة الخاصة باستخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب متغيـــر المســـتوى الدراسي.	48
19	نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لدرجة الموافقة الكليـــة على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب متغير المعـــدل التراكمي.	50

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

قائمـــة الملاحـــق

رمز الملحق	عنوانـــــه	الصفحة
أ	مقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم	61

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الملخص

الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية

علياء عودة نصار أبو هليل

جامعة مؤتة، 2006

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية.

وتكونت عينة الدراسة من (751) طالباً وطالبةً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وتم استخدام مقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم الذي أعده أحمد (2005) ليلائم البيئة العربية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة لدرجة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى إلى اختلاف فئتي متغير الدراسة المستقل (الجنس) ولصالح الإناث.

وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم تعزى لاختلاف متغير الدراسة المستقل (التخصص).

وتوصلت أيضاً إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة الموافقة على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب مجالاتها العالية (الثقة بالذات، التنظيم الذاتي، قلق الاختبار، القيمة الداخلية) تعزى لاختلاف فئتي متغير الدراسة المستقل (الجنس) لصالح الإناث مقارنة بالذكور في المتوسطات الحسابية.

وتوصلت إلى عدة توصيات من أهمها:

1. إجراء دراسة على أثر استعمال برنامج سلوكي على تحسين تعلم استراتيجيّات التعلم.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete Documents

Abstract

The Motivated Strategies for Learning used by Mu'tah University Students and its Relation to some Demographic Variables.

Alia Abu-Helil

Mu'tah University, 2006

The purpose of this research is to investigate the motivated strategies for learning used by Mu'tah university students and the relationship of this strategies to some of the demographic variables.

The sample was (751) male and female students randomly chosen by using the method of cluster stratum.

To achieve the purpose of this research the average and the standard deviation is collected and the analysis of the variance is used to investigate the relationship between each strategy and the selected demographic variables.

Data were collected through the Arabic version by Ahmed (2005); The Motivated Learning Strategies Questionnaire (MLSQ).

The results of the study indicated that:

There are statistically significant differences at (α=0.05) in the average of the most motivated strategies for learning used due to the students academic year.

And then There are statistically significant differences at (α=0.05) in the average of the most motivated strategies used due to student's academic year . specialization.

And then There are no statistically significant differences at (α =0.05) in the average of the most strategies used due specialization.

And then There are statistically significant difference at (α =0.05) between the average of the most motivated strategies used (Self Efficacy, Self Regulation, Test Anxiety and Intrinsic Values), due to gender for male compared to male.

And there are many Recommendations

1. Conducting studies on the effect and implication of behaviors programs for improving the learning strategies

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة

تعد الدافعية من الموضوعات الهامة التي حظيت باهتمام العديد من علماء النفس وعلماء الاجتماع،كل من له صلة وثيقة بدراسة السلوك الإنساني، على اعتبار أن تفسير الكثير من جوانب السلوك الإنساني يمكن تفسيرها في ضوء الدافعية كون أداء الفردوما يقوم به من أعمال مرهون بنوعية الدافعية لديه. فمصطلح الدافعية بدأ بالظهور في حوالي عام 1880م، وخاصة في إنجلترا وأمريكا في كتابات العلماء أصحاب النزعة الوظيفية الذين تكلموا عن الرغبة والقصد والإرادة والفعل الإرادي . أنّ الرغبة التي تسبق الفعل "السلوك" وتحدده تسمى "القوة الدافعة أو المثير أو الدافع"(صالح، 1972).

1.1.1 مفهوم الدافعية

لقد أورد الباحثون وعلماء النف س والتربويون مصطلحات إجرائية عديدة لمفهوم الدافعية، حيث يعرفها (الزغول، 2006) على اعتبار "أنها حالة من الاختلال أو عدم التوازن الداخلي الناتج بفعل مثيرات داخلية أو خارجية بحيث تعمل حالة الاختلال على دفع الفرد إلى القيام بإجراءات سلوكية هادفة وموجهة نحو خفض حالة التوتر". وهناك من ينظر إلى الدافعية على أنها القوة المحركة التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينه ، يشعر الفرد بأنه بحاجة إليها وأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، وتستثار هذه "القوة المحركة"عوامل متعددة، قد تنبع من الفرد ذاته ، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به" (توق، وعدس؛ وقطامي، 2003).

وهناك من يرى أنها ما يحض الفرد على القيام بنشاط سلوكي وتوجيه هذا ا لنشاط نحو وجهة معينة بهدف المعرفة أو التعل م مع المحافظة على استدامة نشاطا معيناً لديه (النشواتي، عبدالمجيد؛ وبلقيس؛ توفيق، أحمد مرعي؛ وشتات، عبدالمجيد، 1985).

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

أما ماسلو (Maslow, 1970) فقد عرف الدافعية على أنها مجموعة من الحاجات الفطرية المرتبة ترتيبا هرميا على أساس قوتها.حيث أنه كلما انخفضت الحاجة بالتنظيم الهرمي كانت أكثر قوة وكلما ارتفعت في التنظيم كانت أضعف، وكانت مميزة لإنسانية الطالب بدرجة أكبر.

في حين عرف (Biehler & Snowman ,1990) الدافعية على أنها حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين.

كما يشير (1982، بلقيس ومرعي) الدافعيةعلى أنها : قوة ذاتية تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها ، نظراً لأهميتهاالمادية أو المعنوية، وتستثار هذه القوة المتحركة بعوامل مختلفة ، قد تنبع من الفرد نفسه مثل: حاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته أو من البيئة المادية أو المعنوية المحيطة به.

في ضوء التعريفات السابقة نخلص إلى تعريف الدافعية على أنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك سلوك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل لديه، ينطوي الدافع لهذا وفق النزعة للوصول إلى هدف معين ممثل فيإرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية.

2.1.1 نظريات الدافعية

هناك العديد من النظريات التي تناولت موضوع الدافعية وتباينت هذه النظريات في أفكارها حول الدافعية تبعاً لاختلاف المنطلقات الفكرية والفلسفية التي ارتكزت عليها في دراسة السلوك الإنساني (الزغول، 2001) ومن أبرز هذه النظريات:

أولاً: نظرية التحليل النفسي:

يرى فرويد رائد هذه النظرية أن معظم جوانب السلوك الإنساني مدفوعة بدافعين غريزيين هماادافع الجنس ودافع العدوان . وترى أن الدوافع اللاشعورية تفسر الكثير من أنماط السلوك الإنساني التي يصعب عزوها إلى سبب واضح أو دافع ظاهر معروف. كما تؤكد على أهمية الخبرات المبكرة التي يتعرض لها الطفل في مراحل نموه الأولى وانعكاس هذه الخبرات على السلوك المستقبلي له . وطبقا لنظرية فرويد يحدث نوع من التفاعل بين خبرات الطفولة المبكرة والرغبات اللاشعورية المكبوتة والناجمة عن دافعي الجنس والعدوان . حيث يقوم الآباء بمنع الأطفال من التعبير

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الحر عن السلوك المحدد بهذين الدافعين الأمر الذي يجبر هؤلاء الأطفال على كبت هذا السلوك في اللاشعو ر، ويمكن التعبير عن هذه الرغبات والدوافع المكبوتة بأشكال سلوكية أخرى مقنعة، لتتناسب مع المجتمع والناس (نشواتي، 1985).

ثانياً: النظرية المعرفية (Cognitive theory):

وتؤكد النظرية المعرفية أن المتعلم مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعيةوتؤكد على مفاهيم القصد والنية والتوقع ؛ لأن النشاط العقلي للمتعلم يزوده بدافعية ذاتية (Intrinsic Motivation) متأصلة فيه. فظاهرة حب الاستطلاععلى سبيل المثال هي من نوع الدافعية الذاتية، وتؤكد هذه النظرية على السلوك كغاية في ذاته وليس كوسيلة، وينجم السلوك عادة من عمليات معالجة المعلومات التي تتم في الذاكرة والمدركات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثيري الذي يوجد فيه. كما تركز هذه النظرية على طريقة تفكير المتعلم (Dembo, 1981) وترى أن لدى المتعلمين دوافع داخلية تعمل على استثارة السلوك وتوجيهه نحو الأهداف المنشودة.وترى هذه النظرية كذلك أن المتعلمين يخضعون لعدة قوى تدفعهم باتجاهات مختلفة،ومثل هذه الاتجاهات يمكن تفسير ها كونهم يعيشون حالة عدم توازن تدفعهم إلى البحث عن حل لإيجاد التوازن. ففي هذا الصدد يرى بياجيه أن الأطفال يملكون الرغبة للمحافظة على النظام والتوازن عندما يسلكون بطريقة معينة في مفاهيمهم الخاصة عن العالم، فيما يرى وايت (White) أن معظم السلوكيات التي يقوم بها الطلاب تكون مدفوعة بحب المعرفة والاكتشاف (Bruning et al., 1995).

أمّا أتكنسون (Atkinson, 1966) فيرى أن إدراكنا للعالم الخارجي ومدى فهمنا لأنفسنا يحددان مستوى الدافعية لدينا ، فمستوى الدافعية ناتج عن مدى القيمة التي يعطيها الفرد للهدف ومدى توقعاحتمالية الوصول إلى ذلك الهدف ، ويعتقد (أتكنسون) أن هناك أنواع متصارعة من الدوافع هي:

أولاً: الدافع لإنجاز النجاح ويشير هذا الدافع إلى إقدام المتعلمين على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين، غير أنهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في د افع آخر هو دافع تجنب الفشل، حيث يحاول المتعلم تجنب أداءمهمة معينة خوفاً من الفشل الذي

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

يمكن أن يواجهه في أدائها. هذا ويقف دافع الإنجاز للنجاح وراء تباين الطلبة في مستوياتهم التحصيلية حيث يرتفع مستوى الطلبة التحصيلي بارتفاع هذا الدافع والعكس صحيح.

ثانياً: احتمالية النجاح: فاحتمالية نجاح أية مهمة تتوقف على مستوى صعوبة المهمة، وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جدا ومستوى مرتفع جدا، اعتمادا على أهمية النجاح وقيمته المادية بالنسبة للمتعلم صاحب العلاقة.

ثالثاً:قيمة الحافز للنجاح : حيث إن المهمة الصعبة يجب أن تعود على الطالب بعد النجاح بها بمردود معنوي موازٍ لصعوبة المهمة؛ فالمهام الصعبة التي ترتبط بمردود أو مكافآت قليلة لا تستثير حماس المتعلم من أجل إنجازهاولا تولد لديه دافعية عالية.علما بأن المتعلم هو الذي يقدر صعوبة المهمة ومردود النجاح فيها.

رابعاً: الخوف من الفشل: ويتكون أيضاً من ثلاثة عناصر هي:

أ. دافع تجنب الفشل:

ويشير إلى شدة الميل الشخصي لتجنب الفشل حيث يرى (أتكنسون) أنه كلما زاد قلق الطالب نحو أداء مهمة معينة زاد تجنبه لأداء هذه المهمة ، ويكون الخوف من الفشل أكبر.

ب. احتمالية الفشل في مهمة ما:

وتتأثر بالعواملالتي تتأثر بها احتمالية النجاح ، فتوقع التلميذ للفشل يجعله يتراجع عن إمكانية التجريب والمحاولة للنجاح وبالتالي إلى انخفاض مستوى الدافعية.

ج. الشعور المرير الناتج عن الفشل:

فكلما زاد الشعوربالمرارة نتيجة الفشل في المهمة ، زاد الميل إلى تجنب الفشل من خلال تجنب المهمة (باهي وشبلي، 1988).

نظرية العزو: تعد نظرية العزو من أكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع الدافعنحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل . فهي تهتم بتفسير وفهم طبيعة العزوات التي يقدمها الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات الحياتية المختلفة الأكاديمية منها وغير الأكاديمية.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

فالغرو عملية معرفية يلجأ إليها الأفراد لتفسير أسباب سلوكا تهم وسلوكيات الآخرين من خلال البحث عن مصادر النجاح والفشل التي تكمن وراء هذه السلوكيات. يعد عالم النفس وينر (Wiener, 1998) من الأوائل الذين استخدموا هذه النظرية لربطها بالعملية التربوية ولا سيما بالتعلم والتحصيل المدرسي، ويرى وينر أن لدى الطلاب نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل تتمثل في القدرة ، والجهد، والمعرفة، والحظ، والمزاج، والاهتمامات، ووضوح التعليمات. هذا ويصف وينر هذه العوامل ضمن ثلاث مجموعات هي:

المجموعة الأولى: تتعلق بمصدر الضبط لدى الأفراد ، وقد يكون داخلي أو خارجي، فالطالب يعزو نجاحه وتفوقه إلى عوامل داخلية مثل الجهد والقدرات أو عوامل خارجية مثل تساهل المعلم أو سهولة الأسئلة أو صعوبة الامتحان أو تحيز المعلم.

المجموعة الثانية: وتتعلق بالعوامل الثابتة وغير الثابتة مثل القدرة وتقلب المزاج أو الحظ، وترتبط هذه المجموعة بتوقعات الفرد بالنجاح أو الفشل في المستقبل . فإذا اعتقد الفرد أن سبب نجاحه أو فشله يعزى إلى عوامل ثابتة مثل القدرة أو صعوبة الامتحان فإنه سيتوقع النجاح أو الفشل في المستقبل أمّا إذا عزا سبب نجاحه أو فشله إلى عوامل غير ثابتة مثل تقلب المزاج أو الحظ، فإنه يتوقع تغير مثل هذه العزوات في المستقبل.

المجموعة الثالثة: وتتعلق بالعوامل القابلة للضبط والسيطرة وتلك غير القابلة للضبط أو السيطرة، فإذا عزا الطالب نجاحه إلى عوامل قابلة للضبط فإنه يشعر بالفخر والاعتزاز والغرور ويتوقع النجاح في المستقبل عندما يواجه مهمات أكاديمية مماثلة. أمّا إذا عزا نجاحه إلى عوامل غير قابلة للضبط أو السيطرة فإنه يشعر بالعرفان والجميل وتوقع أن يصادفه مثل هذا الحظ بالمستقبل (الزغول، 2006).

نظرية التنافر المعرفي: طور هذه النظرية فستنجر(Fistinger) وتؤكد على أن عدم الانسجام في البناء المعرفي يؤدي إلى دافعية موجهة نحو تقليل هذا التنافر أو عدم الانسجام. بمعنى أن الفرد يكون مدفوعا لتحقيق التوازن، فالدافعية يمكن زيادتها عندما يلزم الفرد نفسه بعمل ما يتناقض مع معتقداته واتجاهاته ’فتحدث حالة

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

التنافر المعرفي، تولد لديه الدافعية للتخلص من هذا التنافر من خلال إيجاد جميع المبررات التي تؤكد على أن هذا العمل لا يتناقض مع معتقداته واتجاهاته بهذا العمل (الغزو، 1994).

ثالثاً: النظرية الإنسانية (Humanistic Theory)

ترى هذه النظرية أن الحرية الشخصية للطالب والاختيار والقرار الذاتي والسعي للنمو والتطور هي أساس الدافعية، وذلك لأداء الأعمال والقيام بالمهمات و تركز على النظرة الكلية للمتعلم والتعامل معه باعتباره كلا متكاملا يتشكل من العقل والجسد والروح.

وقد ذكر ماسلو أن الدافعية الإنسانية تنمو على شكل هرم، وذلك لإنجاز حاجات ذات مستوى مرتفع كحاجات تحقيق الذات، غير أن الحاجات العليا لا تبتدي في سلوك الفرد إلاّ بعد إشباع الحاجات الأدنى كالحاجات البيولوجية والأمنية. وهذه الحاجات كما ذكرها ماسلو (Maslow, 1970): هي: الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن وحاجات الحب والانتماء وحاجات احترام الذات وحاجات تحقيق الذات.

وفيما يلي عرض لهرمية الحاجات عند ماسلو:

1. **الحاجات الفسيولوجية**: كالحاجة إلى الطعام والشراب والراحة.
2. **حاجات الأمن**: كالحاجة إلى السلامة والأمن والطمأنينة.
3. **حاجات الحب والانتماء** : وهي الحاجات التي تجعل الفرد يساهم في الحياة الاجتماعية وتجعلمنه فرداً اجتماعيا ومتعاوناً ضمن الجماعة التي ينتمي إليها.
4. **حاجات احترام الذات**: وتشير إلى رغبة الفرد في تحقيق قيمته كفرد متميز.
5. **حاجات تحقيق الذات**: وتعني حاجة الفرد إلى إثبات وجوده في وسط الجماعة التي يعمل معها أو في وسط الأسرة أو بين الأقران.
6. **حاجات المعرفة والفهم** : وتتجلى في النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية وفي البحث عن المزيد من المعرفة والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات.
7. **الحاجات الجمالية**: وتدل على الرغبة في القيم الجمالية.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

رابعاً: النظرية السلوكية: (Behavioral Theory)

يعزو أصحاب هذه النظرية الدافعيةللتعلم إلى أسباب وأحداث ومؤثرات خارجية، ويسمون هذا النمط من الدوافع "بالدوافع الخارجية ".ولعل قانون الأثر الذينادى به (ثورندايك) في إطار نظرية المحاولة والخطأ في تفسير التعلم من أقدم القوانين التي أسهمت في تفسير الدافعية على أساس الربط بين السلوك والأثر الذي يترتب على أدائه، فإذا ارتبط سلوك الفرد بآثار ايجابية وخبرة سارة زاد هذا من احتمال تكراره وتعلمه، أما إذا ارتبط بخبرة مؤلمة فإن احتمال تكرار السلوك يضعف وربما يختفي (الزغول، 2006).

وكان "هل" من الذين فسروا الدافعية على أساس السلوك الارتباطي، أي على أساس الربط بين الدافع والسلوك والحاجة وتلبية الحاجة (النشواتي، عبدالمجيد؛ وبلقيس؛ توفيق، أحمد مرعي؛ وشتات، عبدالمجيد، 1985).

أما سكنر(Skinner, 1953) فقد قال أن السلوك محكوم بنتائجه في معظم الحالات،وهو نشاط حر من جانب المتعلم يتعاظم كلما توافرت الفرص المناسبة لتعزيزه. كما ركز سكنر على السلوكيات الظاهريةورأى أن الدوافع ليست حقيقية ، إنما هي ببساطة العلاقة بين سلوك المتعلمين وتعزيزاتهم (Gage and Berliner, 1984).

واستخدم سكنر مفهوم الحرمان (Deprivation) إذ إنّ الحرمان أو الإشباع هو الذي يتحكمبدافعية الفرد ؛ فالفرد نحو العمل فالفرد المحروم من الطعام يقوى سلوكهإذا كان مشبع فلن يقوم بالسلوك حتى ولو كان معززاً . ويعتبر سكنر أن الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعزيز المتنوعة، والتي يتم في ضوئها تحديد المعززات السلبية والايجابية وجداول استخدامها، كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه. وقد فسر سكنر لماذا نجد أن بعض الطلبة لديهم رغبة في حضور درس معين بينما لا نجد مثل هذه الرغبة لدى آخرين.

وقد عزى سكنر هذه الفروق بين الطلبة على الخبرات السابقة حيث إنّ الطلبة الذين يحبون الدرس لديهم تجارب إيجابية سابقة بينما توجد تجارب سلبية سابقة لدى الطلبة الذين يكرهون الدرس (Good and Brophy, 1986) .

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

أما باندورا (Bandura, 1983) فقد ناقش عاملين أساسيين لاستثارة الدافعية يتمثل العامل الأول في توقعات المرء لما قد يحدث في المستقبل. وهذه التوقعات مبنية على التجارب السابقة والنتائج التي مر بها والتي في ضوئها يضع تصور الأهداف المستقبلية، أمّا العامل الثاني فيتمثل في تحديد الأهداف وجعلها المعيار في تقييم العمل والإنجاز، حيث يحاول المرء جاهدا لتحقيق الأهداف التي وضعها لنفسه، وهكذا يستطيع المعلمون تحسين دافعية طلابهم من خلال تعليمهم على جعل التعلم في الصف هدفاً وعليهم تحقيقه. وعلى المعلم أن يجعل هذه الأهداف واضحة ومحددة ومعقولة وممكنة التحقق خلال فترة قصيرة نسبياً حتى يتسنى للطلبة تحقيقها، وبالتالي الشعور بالرضا.

بالإضافة لذلك، يرى (الزغول، 2006) أن الدافعية للتعلم تتولد نحو التعلم لدى الأفراد من خلال النمذجة والتأثر بسلوك الآخرين ولاسيما عندما تكون النتائج التعزيزية المترتبة على سلوك النماذج واضحة ومؤثرة ، الأمر الذي يتطلب من المعلمين في استغلال النماذج الايجابية والتي ما شأنها أن تستثير دوافع المتعلمين نحو التعلم.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعتمد تحصيل المتعلمين إلى درجة كبيرة على دافعيتهم نحو التعلم ، حيث تعمل الدافعية على حث المتعلمين على تبني إجراءات واستراتيجيات من شأنها أن تساعدهم على تحقيق التعلم المطلوب، هذا وقد يرجع تدني تحصيل المتعلمين في بعض المواد الدراسية إلى غياب الدافعية بالدرجة الأولى أو عدم قدرتهم على توظيف استراتيجيات فعالة تساعدهم على النجاح والتقدم.

إن تدني مستوى التحصيل لدى الطلاب في مختلف التخصصات والمستويات الدراسية يعزو لانخفاض القيمة الداخلية وفاعلية الذات وغياب التنظيم الذاتي الذي يمثل الطريقة التي يتبعها الطلبة للحصول على المعرفة المنظمة ذاتياً في المادة الدراسية بالإضافة إلى المراجع المقررة ، وبما أنّ قلق الاختبار الذي يمثل شعور الفرد بالاضطراب والتوتر والنفسي وبذلك، يعكس نظرة الطلبة للقلق من حيث كونه

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

مؤشر على التحصيل ولكنه في كثير من الأمور هو دافع للإنجاز والتحصيل ، وينعكس سلباً على دافعيتهم وقدراتهم وإمكانياتهم واتجاههم نحو الدراسة ، وبالتالي عدم الجدية وعدم أخذ الأمور على محمل الجد من أجل تحقيق التحصيل والإنجاز ومن هنا تبرز الحاجة إلى ضرورة الكشف عن علاقة الاستراتيجيّات الدافعة نحو التعلم بالأداء والتحصيل الأكاديمي ، بغية مساعدة المتعلمين على تحسين أدائهم الأكاديمي وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية إلى الكشف عنه.

3.1 أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة في الكشف عن الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة ومدى تباين (اختلاف) هذه الاستراتيجيات في ضوء متغيرات (المستوى الدراسي والتخصص والمعدل التراكمي والجنس).

وبالتحديد فإن هذه الدراسة هدفت للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الاستراتجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤته؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لمتغيرات الدراسة : الجنس والمستوى الدراسي والتخصص والمعدل التراكمي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة الموافقة على استخدام كلٍّ من الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لكل من الجنس والمستوى الدراسي والتخصص والمعدل التراكمي؟

4.1 أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهم يتها من أهمية الموضوع الأساسي الذي تتناوله وهو الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ، حيث إنّ دراسة الاستراتيجيات الدافعة للتعلم، والتي

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

يستخدمها الطلاب في تنظيم مستوى جهدهم في المهام الأكاديمية، واستمرار متابعتهم للهدف يساعد على فهم التعلم بصورة أفضل للأسباب الآتية:

1. لا يمكن فهم الأداء الأكاديمي للطلاب دون فهم دافعيتهم للتعلم.
2. تساعد على التعرف على مدى توظيف المتعلمين في جامعة مؤتة لاستراتيجيات الدافعة للتعلم.
3. تدعيم التراث السيكولوجي المتعلق بـ الاستراتيجيّات الدافعة للتعلم ، وتشجيع البحث في هذا الاتجاه.
4. توجه أنظار المعلمين إلى أهمية وضرورة إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم ومساعدتهم على تدريب المتعلمين على توظيف إجراءات واستراتيجيات فعالة أثناء عملية التعلم.

5.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية

فيما يلي تعريف لبعض المصطلحات التي تضمنها هذا البحث:

الاستراتيجيات الدافعة للتعلم:

يعرف وولترز (Walters, 1998) الاستراتيجيات الدافعة للتعلم بأنها الطرق التي يتبعها الطلاب في تنظيم مستوى جهدهم ومثابرتهم على المهام الأكاديمية. ويعرفها رو ووساكس (Rao & Sachs, 1981) بأنها السلوكيات التي تساعد في توضيح واستمرار رغبة الطلاب في التزو د بالجهد لإكمال المهام الأكاديمية المتنوعة.

أمّا إجرائيا فتعرف بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد خصيصاً لأغراض هذه الدراسة.

فاعلية الذات: توقعات الإنسان عن أدائه لسلوك معين في موقف يتسم بالغموض أو ذي ملامح ضاغطة، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الإنسان للأنشطة المتضمنة في الأداء، والمجهود المطلوب والمثابرة، إضافة إلى مواجهة الصعوبات في المهمة (Brown, 1999).

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

ويعرفها باندورا (Bandura, 1983) على أنها: حكم الإنسان على مقدرتــه أو كفايته الشخصية للقيام بمهمة معينة.

وتعرف إجرائياًبأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عن المقياس الفرعي المعد لقياس هذه الاستراتيجية.

القيمة الداخلية: مجموعة المعتقدات التي يعيها ويدركها المتعلم نحو حبــه لمــا يتعلمه وتمتعه به ومدى احتياجه لما يدرسه من مقررات، وكذلك اعتقادات المــتعلم حول أهمية المهمة أو العمل ومنفعته ، وتنعكس هذه في إجابة المتعلم عن أسئلة مثل: لماذا أقوم بهذا العمل؟ في تبين أســباب أداء المــتعلم للمهمــة التــي يقــوم بهــا (ردادي، 2005).

وتعرف إجرائيًعلى أنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص علــى المقيــاس الفرعي المعد لقياس هذه الاستراتيجية.

كما يعرف (الريحاني، 1982) قلق الاختبار بأنه : حالة من التوتر الشامل التــي تصيب الفرد، وتؤثر في العمليات العقلية لديه، كالانتباه والتفكير والتركيز والمحاكمة العقلية والتذكر والتي تعتبر من متطلبات النجاح في الاختبــار ، كمــا أن الخــوف المرضي من الامتحانات ليس أكثر من انفعال شديد يدفع بالفرد إ لى تجنب موقــف الامتحان عن طريق التكيف السلبي ، والذي يبدو في مظاهر فســيولوجية وأخــرى نفسية.

ويعرف إجرائيًفي هذه الدراسة على أنه : الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس الفرعي المعد خصيصا لقياس هذه الاستراتيجية.

التنظيم الذاتي: مجموعة العمليات التي يستخدمها المتعلمون وتمكنهم من التحكم في بنيتهم المعرفية وتنظيم جهودهم أثناء أدائهــم للمهــام الدراســية وتتمثــل فــي استراتجياتـما وراء معرفية تتضمن:التخطيط والمراقبة والتقويم : مثــل المثــابرة والاستمرار في أداء الأعمال المدرسية حتى لو لم يحبها والمراجعة والسعي للتعرف على الأخطاء للاستفادة منها مستقبلاً (ردادي، 2005).

ويعرف إجرائياً فيهذه الدراسة على أنه : الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس الفرعي المعد خصيصاً لقياس هذه الاستراتيجية.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

6.1 حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة البكالوريوس في جامعة مؤته والمسجلين لدى دائرة القبول والتسجيل للعام الدراسي الأول 2006/2005. لذلك تتحدد نتائج هذه الدراسة بعينتها وأدواتها ومتغيراتها وبذلك فإن نتائجها قابلة للتعميم على مجتمع الدراسة والمجتمعات المماثلة له.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

إن الاهتمام بمفهوم الاستراتيجيات الدافعة للتعلم قد بدأ حديثاً وذلك خلال الفترة من 1982 إلى 1986،حيث استخدم المهتمون بهذا الجانب أدوات تعتمد على التقرير الذاتي لتقييم دافعية المتعلمين واستخدامهم لاستراتيجيا ت التعلم بهدف تقويم فاعلية مقرر تعلم في جامعة متشجان بالولايات المتحدة الأمريكية، وخضعت هذه الأدوات المبكرة إلى تحليلات إحصائية سيكولوجية عديدة (ردادي، 2005).

وامتد خلال السنوات اللاحقة هذا الاهتمام باستراتيجيات التعلم في معظم الجامعات الأمريكية والغربية، وأجريت العديد من الدراسات بهذا الشأن بغية التعرف على متغيراتها؛والعوامل المؤثرة فيها ، وكيفية استغلالها على النحو الأمثل في مجال عملية التعلم والتعليم؛ أمّا في العالم العربي لم يحظ مف هوم استراتيجيات التعلم الاهتمام الكافي من قبل الباحثين رغم أهميته وتأثيره المباشر في أداء المتعلمين وتحصيلهم الدراسي، وبمقارنة التراث السيكولوجي المتعلق باستراتجيات الدافعية في البيئة الأجنبية بنظيره في البيئ ة العربية نجد قصوراً واضح اً في كمية البحوث ونوعيتها التي أجريت في هذا المجال (أحمد، 2005).

هذاتعد الاستراتجيات الدافعة للتعلم على أنها السلوكيا ت التي تساعد في إظهار رغبةواستمرارية المتعلفي التزود بالجهد لإكمال المهام الأكاديمية ، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عنه لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة.

لقد أثبت الباحثون أن استخدام استراتجيات التعلم يعد من العوامل الهامة التي تؤثر في سرعة المتعلم ونجاحه وفي قدرته على التوافق الدراسي والإنجاز فيه ، لذلك أوضح يوسوفا وجبسون (Usova & Gibson, 1986) أن الاستراتجيات الدافعية التي تعمل على تحسين التعلم يمكن تصنيفها في ثلاثة جوانب هي : ضمان انتباه المتعلم،والرغبة في التعلم والحفاظ على الرغبة في التعلم . ويرى جونسون (Johnson, 1991) أن مكونات الاستراتيجيات الدافعة للتعلم تعمل على: توجيه كل

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

من الهدف الداخلي و الهدف الخارجي، وتحديد قيمة المهمة واعتقادات التحكم التي تؤثر كذلك في فاعلية الذات الخاصة بالتعلم والأداء وقلق الاختبار.

لقد توصل واتكنز (Watkins, 1988) إلى وجود أربع استراتيجيات دافعة للتعلم هي: الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية، والخوف من الفشل، ودافعية التحصيل.

فالدافعية للتعلم أهم المتغيرات التي تؤدي دوراً فاعلاً في التعلم حيث إنّ لها أهمية في زيادة انتباه المتعلم واندماجه في الأنشطة التعليمية؛ وتركيز عزوه لنجاحه وفشله إلى عوامل داخلية، وسيطرته على العوامل المؤثرة في إنجاز مهمة التعلم. وتلعب كذلك دوراً مهماً في رفع مستوى أداء المتعلم وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة الدراسية التي يواجهها.

كما أنها وسيلة موثوقة وثابتة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي للمتعلم، إذ لا يمكن فهم الأداء الأكاديمي للمتعلمين بدون فهم طبيعة دافعيتهم للتعلم، وذلك من خلال إطار يؤكد على أهدافهم، حيث يعد الأداء الأكاديمي للمتعلمين داخل الفصل الدراسي دالة للعديد من العوامل التي يتعلق بعضها بالدافعية وبعضها الآخر يتعلق بالظروف البيئية والخصائص العقلية للمتعلم (أحمد، 2005).

وبالإضافة لذلك لقد استخدم بيرسون وكاري (Pearson & Carey, 1995) الدافعية الأكاديمية لقياس التعلم لدى طلاب الجامعة، وتوصل إلى أن الدافعية للتعلم بناء متعدد الجوانب يشمل عدة أبعاد هي: الثقة "Confidence"، والرضا "Satisfaction"، والمطابقة "Relevance"، والانتباه "Attention".

فكلما كان موضوع الدرس مشبعاً لهذه الدوافع والحاجات كانت عملية التعلم أكثر فاعلية وحيوية، لذا ينبغي أن يوجه نشاط المتعلمين بحيث يشبع الحاجات الناشئة لديهم ويتفق مع ميولهم ورغباتهم (عرقسوسي، وزيدان والقاضي، 1983).

استراتيجيّات التعلم: عبارة عن خطط موجهة نحو أداء المهمة الناجحة أو هي أنظمة لتقريب المسافة بين معرفة المتعلمين الحالية وأهدافهم التعليمية، وتتضمن الاستراتيجيات أنشطة مثل الاختيار وتنظيم المعلومات الجديدة وربطها بتلك الموجودة سابقاً في الذاكرة أو تحسين المعاني للمواد كما تتضمن أنشطة لإيجاد المناخ الايجابي للتعلم والمحافظة عليه وتنطوي كذلك على استخدام طرق مختلفة

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

للتغلب على القلق وتحسين الكفاءة الذاتية وتطوير مخرجات مختلفة من المواقف والتوقعات الايجابية (Sckunk, 1991).

ومكونات الاستراتيجيات الدافعة للتعلم هي:

أولاً: الفاعلية الذاتية:

وتتمثل في توقعات الفرد عن قدراته وإمكانياته، وهي تشير إلى وجود ثلاثة عناصر معرفية تعتبر من المكونات المهمة لكثير من إنجازاته، وترى أن تعديل أو تغيير هذه المكونات يعتبر من الوسائل العلاجية المهمة وهذه المكونات هي:

أ. توقع الفعالية الذاتية : وتعني قناعاتالفرد وقدرته الشخصية على القيام بسلوك معين يوصله إلى نتائج محددة.

ب. توقع النتائج: وهي قناعات الفردلمتعلقة باحتمال أن يؤدي السلوك إلى نتائج محددة.

ج. قيمة النتائج: وهي القيمة الذاتية التي يعطيها الفرد لنتائج معينة.

مصادر فاعلية الذاتبالإضافة إلى معايير السلوك الداخلية ، فإن فعالية الذات لدى الأفراد تكتسب وتنمى وتضعف بسبب عامل أو أكثر من العوامل آلاتية:

أ. إنجاز الأداء: (Performance Accomplishment)

ب. الخبرة البديلة: (Vicarious Experience)

ج. الإقناع اللفظي: (Verbal Persuasion)

د. الاستثارة الانفعالية: (Emotional Stimulation)

أ. الإنجازات الأدائية:

تعد الإنجازات الأدائية أكثر العوامل تأثيراً في فاعلية الذات، حيث إن الأداء الناجح بصفة عامة يرفع توقعات الفعالية ، بينما يؤدي الإخفاق إلى خفضها، ويمكن إبراز ذلك تحديدا على النحو الآتي: (Bandura, 1977)

1. إن النجاح في الأداء يرفع فاعلية الذات بما يتناسب مع صعوبة العمل.

ومثال ذلك أ نه في مجال الرياضةنجد أن اللاعب الماهر ترتفع فاعليته إذا فاز على منافس متفوق ، ومثل هذا الأمر لا يحدث في حالة فوزه على منافس ضعيف.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

2. إن الأعمالالتي تتميز بنجاح من قبل ا لفرد تكون أكثر فعالية من تلك التي يتممها بمساعدة الآخرين. ففي مجال الرياضة نجد أن إنجازات الفريق لا تزيد فاعلية الفرد كما هو الحال في الإنجازات الفردية.
3. الإخفاق على الأغلبيؤدي إلى خفض الفاعلية، حيث نعرف أننا بذلنا أفضل ما لدينا من جهد ولم نحقق الإنجاز المطلوب والذي يتمخض عنه انخفاض مستوى الفاعلية أو الجهد، حيث لا نحاول إضافة أية محاولات جديدة.

ب.الخبرات البديلة:

تعمل الخبرات البديلة على زيادة أو إضعاف الفاعلية الذاتية الدنيا اعتماداً على نوعية النماذج التي نلاحظ سلوكها. ففي حال ملاحظة سلوك الآخرين وهم يحققون نجاحات ففي الغالب أن فعاليةالذات الدنيا تزداد ، أمّا في حالة ملاحظة نماذج تفشل في تحقيق أداء معين فقد ينعكس ذلك سلبيا في مستوى فاعلية الذات ويتسبب في تدني مستواها لدينا (Bandura, 1986).

ج. الإقناع اللفظي:

رغم أنتأثير هذا المصدر يكاد يكون محدود إلا أ نفي ظل الظروف السليمة والمناسبة يمكن لهذا المصدر أن يقوم برفع فاعلية الذات أو خفضها. ولكي يتحقق ذلك ينبغي أنيكون هناك إيمان بالشخص القائم بالإقناع، حيث إن النصائح أو التحذيراتالتي تصدر عن شخص موثوق به يكون لها تأثيركبُر في فاعلية الذات مقارنة بتلك التي تصدر عن شخص غير موثوق به (Bandura, 1983).

د. الاستثارة الانفعالية:

يعمل الانفعال الشديد على خفض مستوى الأداء إذ أن الحكم على قدرة الأفراد على تنفيذ عمل معينيتوقف على مستوى الاستثارة الانفعالية لديهم، فالذين يخبرون خوفاً شديداً أو قلقاً حاديًغلب أن تكون توقعات فاعلية الذات لديهم منخفضة، فعلى سبيل المثال يسعى الممثل إلى إجادة أداء دوره خلال التجارب الأولية السابقة على العرضويحاول التمكن من هذا الدور ؛ لأنه بحاجة إلىهذا الإتقان ليلة الافتتاح ؛ لأن الخوف قد ينسيه الحوار اللازم لهذا الدور (ملحم، 2004).

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

ثانياً: التنظيم الذاتي:

يسعى الأفراد عادة إلى تنظيم سلوكياتهم في ضوء النتائج التي يتوقعونها من هذه السلوكيات، حيث ينظم الأفراد سلوكهم عن طريق التعزيز الذاتي والذي يتضمن ثلاثة مكونات أساسية تتمثل في تقييم الأداء والعملية التقييمية والاستجابة الذاتية. هناك عددٌ من الأبعادالتقييمية التي يمكن قياس السلوك استناداً إليها وتختلف هذه الأبعاد وفقًا لطبيعة النشاط أو السلوك (الشبول، 2004).

هذا ويتضمن التنظيم الذاتي للتعلم توظيف عددٍ من الاستراتيجيات والتي تعمل على تحسين الأداء من خلال مساعدة المتعلم على فحص ومراجعة وتصحيح سلوكه أثناء عملية التعلم (ردادي، 2005).

وتشمل هذه الاستراتيجيات ما يلي:

أ. استخدام الاستراتيجية المعرفية:

وتتمثل في مجموعة الأساليب والطرق التي يستخدمها المتعلمون في اكتساب وفهم وتذكر المقررات الدراسية مثل:

1. تكرار قول شيء أو فعله مرات عديدة (التسميع والتكرار).
2. تدوين الملاحظات والأفكار العامة (أخذ مذكرات).
3. التعبير عن الأفكار بكلمات خاصة (إعادة الصياغة).
4. عمل ملخص أو نبذة عن موضوع الدرس (التلخيص).
5. استخدام ما تم تعلمه في مواقف جديدة (الربط).
6. تحليل وعقد المقارنات.

ب. التنظيم الذاتي:

ويتمثل في مجموع العمليات التي يستخدمها المتعلمون والتي تمكنهم من التحكم في بنيتهم المعرفية وتنظيم جهودهم أثناء أدائهم للمهام الدراسية. فتنظيم الذات استراتيجية ما وراء معرفية تساعد على تنسيق عملية التعلم من خلال ثلاث عمليات عامة هي:

1. التخطيط والمراقبة والتقويم.
2. المثابرة والاستمرار في أداء الأعمال المدرسية حتى لو لم يحبها.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

3. السعي للتعرف على الأخطاء للاستفادة منها مستقبلاً.

إن توظيف الاستراتيجيات السابقة بشكل فاعل يؤدي بالمتعلم إلى تحقيق ما يسمى بالتعلم المنظم ذاتياً ، حيث يتطلب التعلم المنظم ذاتياً ثلاثة عناصر رئيسية وهي: استراتيجيات ما وراء المعرفة واستخدام الاستراتيجية الفعالة والسيطرة الدافعية (Burning, 1995).

ومن هذا المنطلق ، تشكل الدافعية جزءاً هاماً من التنظيم الذاتي، حيث تتطلب السيطرة على الدوافع أن يحدد الفرد أهدافه، وأن يكون لديه اعتقادات ايجابية عن مهاراته وقدراته، وأن يعدل من جهوده كلماتقدم في تعلمه . ففي حال تحقيق التنظيم الذاتي من قبل المتعلم ،فإنه يصبح قادراًعلى التعلم المنظم ذاتياً ، وبذلك حتى يتحقق التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلمين، فلا بد للمعلم من أن يشجعهم على تطوير الكفاءة الذاتية والسيطرة الدافعية لديهم من خلال مراعاة المسائل الآتية:

1. وضع أهداف واضحة.
2. تجنب المقارنات بين الطلبة.
3. مساعدة الطلبة على اختيار الاستراتيجيات التي تناسب الأهداف.
4. الاهتمام بالمتعلمين التركيز على التعلم أكثر من التركيز على الأداء ومن أجل أنه يولد لديهم التوجه نحو التعلم أكثر من التوجه نحو الأداء؛ يرى العديد من الباحثين والتربويين أن إثارة دافعية المتعلمين واستثمار قدراتهم على تحقيق التعلم المنظم ذاتياً يتأثر بعدد من المتغيرات والتي تتمثل فيما يلي: (بشارة، 2001)

أ. خصائص المعلم: ويقصد بها التوجهات الشخصية للمعلم نحو الطلبة والتدريس والتعلم بالإضافة إلى قدرته وخصائصه ومؤهلاته.

ب. المتغيرات ذات العلاقة بالمناخ السائد ، وهي تتعلق بطبيعة العلاقات والإدارة السائدة في الغرف الصفية والتي بدورها توفر مراحل الشعور بالأمن والفهم والتحدي.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

ج. المتغيرات ذات العلاقة بالتدريس ، وهي السلوكيات الخاصة التي يمكن للمعلم القيام بها لتحسين الدافعية لدى الطالب في الدرس الذي يقدم له .

وهذا يساعد المعلم على تطوير الكفاءة الذاتية لدى المتعلمين.

ثالثاً: قلق الاختبار:

يعد قلق الاختبار أحد الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ولا سيما عندما يكون ضمن حدوده الطبيعية الاعتيادية ، حيث الرغبة بالنجاح وتجنب الإخفاق أو الفشل يولد لدى المتعلمين نوعاً من القلق ويعرف باسم قلق الاختبار ، ومثل هذا القلق يدفع المتعلمين إلى المثابرة ومضاعفة الجهود وتبني استراتيجيات تعليمية فاعلة من أجل تحقيق النجاح وتجنب الفشل ، في حين قد يعيق الأداء لدى بعض الأفراد ويؤثر في الفاعلية الذاتية لديهم ولا سيما عندما يكون مستوى القلق مبالغاً فيه لديهم.

ويمكن تعريفه أيضاً على أنه: شعور المتعلم قبل وأثناء الاختبارات بالضيق والتوتر وخفقان القلب وكثرة التفكير، مما يعيقه عن الأداء الجيد في الاختبار.

رابعاً: القيمة الداخلية:

وتتمثل في تقييم الأفراد للأداء والمهمة التعليمية التي يهم بصدد القيام بها ، وتتضمن مقارنة الأداء أو المهمة بنقاط مرجعية حيث يميل الأفراد إلى خلق النواتج لأنفسهم عندما ينسبون أداءهم إلى أسباب داخلية شخصية أكثر من مما ينسبونه الى عوامل خارجية، لذلك يعمل التقييم الذاتي الايجابي على تعزيز الاستجابات الذاتية ، فالرضا الشخصي وعدم الرضا يتحددان ليس فقط بالمستوى الحقيقي للأداء، بل بالمعايير المستخدمة للحكم على الأداء (الشبول، 2004).

2.2 الدراسات السابقة

هناك الكثير من الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية ومتغيراتها وكذلك علاقتها بمتغيرات أخرى كالتحصيل والمستوى الدراسي وغيرها من المتغيرات الأخرى بشكل عام فعلى سبيل المثال ، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين الدافعية والتحصيل والجنس والمستوى الدراسي وغيرها من المتغيرات الأخرى.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

كما يوجد بعض الدراسات التي تناولت الاستراتيجيات ا لدافعة للتعلم، ويلاحظ من هذه الدراسات تباين نتائجها تبعاً لطبيعة العينات والمتغيرات التي تناولتها، وفي هذا الفصل سوف يتم عرض بعض الدراسات ذات العلاقة.

سعت دراسة أندروفيالي (Andrew & Vialle, 1989) إلى معرفة العلاقة بين فعالية الذاتوسلوكيات التعلم المنظم ذا تياً في الأداء الأكاديمي في مادة العلوم لطلبة السنة الأولى في بكالوريوس تمريض ، وكذلك التعرف على الفروق في فعالية الذات واستراتيجيّات التعلم المنظم ذاتياً بين ذويالتحصيل المرتفع والمتدني . تم اختيار عينةتكونت من (303) طالباً وطالبة منهم (246 طالبة و57 طالباً) كان متوسط أعمارهم 2سنة،ستخدم لجمع البيانات أدوات مثل الاستبانة والمقابلة الهاتفية ؛ وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات واستراتيجيّات التعلم المنظم ذاتياً مع الأداء الأكاديمي لطلبة التمريض في مادة العلوم.
2. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مقياس فعالية الذات الثلاثة المستخدمة (فعالية الذات في العلوم فعالية الذات في التعلم والأداء ، فعالية الذات الأكاديمي في التمريض) على الأداء الأكاديمي الكلي لمادة العلوم في برنامج التمريضحيث حصل الطلبة الذين لديهم فعالي ة عالية في واجبات العلوم والمجالات الأكاديمية للتويض وفعالية الذات للتعلم المنظم والأداء على أداء أكاديمي أعلى في السنة الأولى في مادة العلوم ومقارنة بغيرهم من الطلبة .

كما وجد أن الطلبة ذوي التحصيل العالي أكثر استخداماً لاستراتيجيّات التعلم المنظم ذاتياً بأشكال متعددة ومتنوعة من الطلبة ذوي التحصيل المتدني.

وقام بنترش وديجورت (Pintrich & Degroot, 1990) بدراسة كان الهدف منها الكشف عن المكونات الدافعية والتنظيم الذاتي للتعلم المرتبطة بالأداء الأكاديمي في الغرفة الصفية. واشتملت الدراسة علىعينة من طلاب الصف الـ سابع بولاية متشجان قوامها (100) تلميذة و(73) تلميذاً، بلغ متوسط أعمارهم (6 و 12) شهور طبق عليهم استبان مقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم "The Motivated Strategies for Learning".

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete Documents

لقياس مكونات الدافعية واستراتيجيات التنظيم ا لذاتي للتعلم. وقد جمعت بيانات الأداء الأكاديمي من خلال فصلين دراسيين . وتحليل البيانات أتضح أن فعالية الذات والقيمة الداخلية لمهمة ما ارتبطت ارتباطاً قوياً باستخدام استراتيجية المعرفة وتنظيم الذات، لكن قلق الاختبارات لم يرتبط بهما.وأظهرت النتائج أن مكونات الدافعية (فعالية الذات والقيمة الداخلية) ومكونات التنظيم الذاتي للتعلم ارتبطت ارتباطاً موجباً وذا دلالة إحصائية بالأداء الأكاديمي ، بينما ارتبط قلق الاختبار سلباً بالأداء الأكاديمي.

هدفت دراسة أبلارد ولبشلدز (Ablard & Lipschultz, 1990) إلى اختبار المتغيرات المتعلقة بالتباين في التعلم المنظم ذاتياً عند ذوي التحصيل العالي ، وهم الطلبة الذين يحصلون على أعلى (3%) في اختبار تحصيل معياري . كان أحد الأهداف هو اختبار علاقة التفكير وأهداف التحصيل والنوع الاجتماعي . وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أي المتغيرات الذي يربط بشكل أقوى مع التعلم المنظم ذاتياً؟ تكونت عينة الدراسة من (222) طالباً وطالبةً من الصف السابع (53% منهم ذكور) حصلوا على أعلى (3%) في اختبار تحصيل في مستوى الصف . تم قياس التعلم المنظم ذاتياًمن خلال المقابلة ، إذ طلب منهم وصف الطرق التي استخدموها في السياقات الثمانية وهي تذكر المعلومات في المناقشة الصفية، إتمام ورقة قصيرة، إتمام وظيفة في الرياضيات تحتوي على مشكلة غير مفهومة ، وأداء وظائف بيتي مثل تمارين إنجليزي أو علوم ،التحضير لامتحان في القراءة أو الكتابة ، الجلوس لامتحان. أظهرت النتائج وجود فروق تعزى إلى النوع ا لاجتماعي لصالح الإناث في الاستخدام الأكثر لاستراتيجيّات التعلم المنظم ونحو إتقان الأهداف . كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً لصالح الذكور في علامات الرياضيات ، وعدم وجود فروق واضحة في علامات الاختيار اللفظي بين النوع الاجتماعي.

أمّا لانجلى (Langly, 1998) فقد تناولت في دراستها العلاقة بين الاستراتجيات الدافعة للتعلم وكل من الأداء الأكاديمي والاستعداد المعرفي لدى عينة بلغ عدد أفرادها (252) طالباً وطالبةًمن طلاب الجامعة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الاستراتجيات الدافعة للتعلم وكل من الأداء الأ كاديمي

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

والاستعداد المعرفي للطلاب ، كما أوضحت نتائج هذه الدراسة أنه عندما تكون المهمة صعبة للطلاب فإن الاستراتجيات الدافعة للتعلم والاستعداد المعرفي يؤثران تأثيراً كبيراً على الأداء الأكاديمي للطلاب.

وتناولت دراسة سبنسر (Spencer, 1999) الفروق بين طلاب الجامعة التقليدين (18-22) وغير التقليدين (25سنة أو أكثر) في توظيفهم لاستراتيجيات الدافعة للتعلم،وذلك على عينة بلغ عدد أفرادها (234) طالباً من طلاب الجامعة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الطلاب التقليدين وغير التقليدين في توظيفهم لاستراتجيات الدافعة للتعلم (الدافعية الداخلية القيمة المهمة وتنظيم الجهد وقلق الاختبار وفاعلية الذات والتحكم في اعتقادات الآخرين ولصالح الطلاب غير التقليدين).

وطرحت دراسة ولتيرز (Walters, 1998) ثلاثة أسئلة حول الاستراتيجيّات التي يستخدمهاالطلبة لتنظيم دافعيتهم وما إذا كان اسد تخدام مثل هذه الاستراتيجيّات يعتمد على عناصر بيئية؟ وإلى أي مدى يرتبط تنظيم الدافعية بعناصر أخرى من التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل؟ تكونت عينة الدراسة من (115) طالباً بلغ متوسط أعمارهم (19) سنة، منهم 46% من الطالبات الجامعيات. تم جمع المعلومات باستخدام استبانة مفتوح باستخدام مقياس ليكرت . أظهرت نتائج الدراسة دعمها لفكرة أن الطلبة ينظمون مستوى جهودهم في الأنشطة الأكاديمية باستخدام العديد من الاستراتيجيّات المعرفية والمهنية والدافعية . كما أظهرت النتائج استخدام الطلبة لمثل هذه الاستراتيجيّات عموماً، إلا أن هناك اختلافاً بين المجموعات الثلاث من حيث استخدام الاستراتيجيّات المتعلقة بالدافعية.

كما قام كوندلاي (Condly, 2000) بدراسة كان الهدف منها دراسة العلاقة بين بعض متغيرات الدافعية فاعلية الذات، والمثابرة، والحالة الانفعالية والجهد العقلي، وقيمة المهمة والأداء الأكاديمي لدى عينة بلغ عدد أفرادها (234) من طلاب المدارس العليا،وتوصل إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين كل هذه المتغيرات الدافعية والأداء الأكاديمي للطلاب.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

أمّا هاتشر (Hatcher, 2000) فقد درس الفروق في استراتجيات الدافعة للتعلم لدى عينة من الطلاب المتعثرين في تعلم اللغة والطلاب المتقدمين فيها ، بلغ عدد أفراد العينة (495) طالباً وتوصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً في توظيف الاستراتجيات الدافعة للتعلم بين الطلاب المتعثرين والطلاب المتقدمين دراسياً حيث وجد أن الطلاب المتقدمين في تعلم اللغة كانوا أكثر توظيفاً وبدلالة إحصائية للإستراتيجيات الدافعة للتعلم مقارنة بالطلاب المتعثرين في تعلم اللغة.

وقام باجاريس (Pajares, 2001) بدراسة أبعاد الدافعية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي والعمر والجنس لدى عينة بلغ عدد أفرادها (529) من طلاب المدارس المتوسطة وتوصل إلى أن الدافعية الأكاديمية تتكون من عدة أبنية، وهي: فاعلية الذات والتنظيم الذاتي والتفاؤل والقيمة، أهداف المهمة، وأظهرت النتائج كذلك أن الاستراتجيات الدافعية ترتبط ارتباطاً دالاً فيما بينها كما ترتبط ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بالإنجاز الأكاديمي ، وتوصلت أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً للجنس والعمر الزمني في الاستراتجيات الدافعة للتعلم لدى الطلاب.

أمّا دراسة كوانغ (Kuang, 2002) فقد هدفت إلى التعرف على الفروق الثقافية وأثرها في الفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي. وقد أجريت الدراسة على (87) طالباً وطالبة من الصف الخامس في أحد مدارس جنوب كاليفورنيا. أظهرت النتائج أن الطلبة من أصل آسيوي إذا ما قورنوا بالطلبة من غير آسيوي قد أثبتوا ثقة وتقديراً ذاتياً أكبر من أقرانهم . وإن طالبات الصف الخامس من أصل آسيوي قد تفوقن أدائياً على أقرانهم من الذكور من الأصليين الآسيوي وغير الآسيوي، كما أظهرت النتائج أن الأصل والمعتقدات الثقافية تلعب دوراً هاماً ومحورياً في الثقة بالنفس والتحصيل الأكاديمي.

كما قام سكنج (Schunk, 2005) في جامعة نورث كارولينا بأبحاث حول التنظيم الذاتي والدافعية للتعلم على الطلبة الذين لديهم تنظيم ذاتي ضعيف، والطلبة الذين لديهم تنظيم ذاتي قوي . وهدفت كذلك إلى التعرف على التنظيم الذاتي والدافعية للتعلم، وجرى شرح تطور مهارات للتنظيم الذاتي ، وكيفية تحسين مهارة التنظيم الذاتي لدى الطلبة . وتبين أن تحسن مهارات التنظيم الذاتي في حل المشكلات له

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

تأثير قوي في التنظيم الذاتي والإنجاز في التحصيل كذلك وجد أن المعلمين الذين يمارسون، يؤدي إلى تعميق العملية المعرفية لدى الطلبة.

وأجرى كينث وبوليسن (Paulsen & Kenneth, 2005) دراسة كان الهدف منها الكشف عن أثر المعتقدات المعرفية لدى طلبة الكليات في القدرة على التعلم وسرعته، بالإضافة إلى تناول الستة استراتيجيات التنظيم الذاتي (6) للتعلم وهي: دوافع الأهداف الداخلية الذاتية ،والدوافع الخارجية ،والقيمة الذاتية ، وقلق الاختبار، والقيمة المهنية الوظيفية ، وضبط التعلم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين ترتفع عندهم المعتقدا ت العقلية للطبيعة المعرفية والتعلم هم الأكثر ميولاً لاستخدام الاستراتيجيات الإنتاجية الذاتية الدافعة للتعلم أكثر من زملائهم في عملية التعلم . كما دلت الدراسة على أن معتقدات الطلبة حول التعلم والتراكيب المعرفية لها تأثير أساسي على الطلبة في الميول لاستخدام ا ستراتيجيات التنظيم الذاتي الدافعة للتعلم أكثر من غيرهم.

كما أشارت النتائج إلى أنه حينما يتكون لدى الطلبة ثبات معرفي يصبح هذا دافعاً أساسياً لاستخدام إحدى الاستراتيجيات الدافعة للتعلم السابقة.

وفي دراسة أخرى قام بها سوجرا ومحمد (Soghra & Mohammed, 2005) هدفت إلى الكشف عن استجابة الطلبة الإيرانيين في الكليات المختلفة للاستبيان المتعلق بتقويم الاستراتيجيات الدافعة للتعلم، وعلاقتها بالمعتقدات الدافعة للتعلم والناتج التعليمي أو المحصلة التعليمية من خلال إتباع إستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة بلغ عدد أفراد ها (200) طالباً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ايجابية بين المعتقدات الدافعة للتعلم والناتج التعليمي ، وأن هناك علاقة سلبية بين قلق الاختبار واستراتيجيات التقييم الذاتي للتعلم.

أمّا موري وجوبل (Mori & Gobel, 2006) فقد أجريا دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية والجنس فيما يتعلق باللغة الثانية لدى الإناث في اليابان باستخدام نموذجين وتوقع القيمة الذاتية (الداخلية) ونموذج التعليم الاجتماعي وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. تحديد الدوافع لتعليم اللغة الثانية عند الإناث.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

2. الكشف عن الاختلافات في الدافعية والبناء الفرعي تبعا لمتغير الجنس، تم تطوير أداة لقياس الدافعية . وطبقتالدراسة على عينة بلغ عددها (453) طالبة في السنة الثانية من الطلبة الذين ليس لديهم تخصص إنجليزي رئيسي .

وعند تحليل النتائج دلت علىأن هناك أبعاداً متعددة بنائية حيث تم شرح 54.4% من التباين تبعاً إلى العوامل التالية (فاعلية الذات،القيمة الذاتية) وأظهر تحليل التباين وجود اختلاف ذ ي دلالة إحصائية يعود إلى الجنس في الدافعية علىكلا النموذجين المستخدمين (النسبة لتوقع القيمة، ونموذج التعليم الاجتماعي)، حيث أظهرت الإناث دافعية أعلى مقارنة بالذكور.

باستعراض الدراسات السابقة : نجد أنه على الرغم من أنها جميعاً تعرضت إلى تناول الاستراتيجيات الدافعة للتعلم إلا أنها تباينت في أهدافها ومتغيراتها وكذلك في نتائجهففي الوقت الذي أظهرت نتائج بعض الدراسات أثراً للإستراتيجيات الدافعة للتعلم في الأداء والتحصيل الدراسي، إلاّ أنها في الوقت نفسه وجدت أن أثر هذه الاستراتيجياتتباين تبعاً لمتغيرات الجنس أو التخصص أو طبيعة المناخ الصفي ، وكذلك دلت نتائج دراسات أخرى إلى دور قلق الاختباركأحد استراتيجيات التعلم ، الأمر الذي يدعو إلى إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال من أجل الوقوف على فهم أفضل لأثر الاستراتيجيات الدافعة للتعلم وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى التعليمي والمعدل التراكمي . وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عنه.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها،وطريقة اختيار العينة ، والأداة التي استخدمت لجمع البيانات ، ودلالات صدقها وثباتها كما تناول وصفاً للإجراءات التي أتبعت في تطبيق أداة الدراسة للحصول على النتائج ، ومتغيرات الدراسة، وتصميمها والمعالجة الإحصائية لبياناتها.

1.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة مؤتة من مختلف التخصصات الدراسية لطلبة المسجلين في العام الدراسي الأول (2006/2005) والبالغ عددهم (14774) طالباً وطالبة، موزعين على (12) كلية. والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والتخصص والمستوى والمعدل التراكمي.

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستويات	التخصص		العدد		النسبة%	
		علمية	أدبية	الفرعي	الكلي	الفرعية	الكلية
الجنس	ذكر			6414	14773	43.4	%100
	أنثى			8359		56.6	
المستوى الدراسي	أولى	1344	2863	4207		28.5	%100
	ثانية	1556	2437	3993		27.03	
	ثالثة	1047	1719	2766		18.8	
	رابعة	1627	2180	3807		25.8	
	المجموع	5574	9199	14773			
المعدل التراكمي	ممتاز	84 فأكثر	81				
	جيد جداً	83.9-76	256				
	جيد	75.9-68	314				
	مقبول	68.9-60	73				

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

2.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (751) طالباً وطالبة، اختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية، بنسبة (5%) تقريباًمن مجتمع الدراسة يمثلون الكليات العلمية : في تخصصات الحاسوب والفيزياء والرياضيات والكليات الإنسانية في تخصصات العلومالتربوية والآداب والحق وق، والعلوم والاجتماعية ويتوزعون حسب متغيرات الدراسة (الجنس والتخصص والمستوى والمعدل التراكمي)، كما هو موضح في الجدول رقم (2).

الجدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستويات	العدد		النسبة%	
		الفرعي	الكلي	الفرعية	الكلية
الجنس	ذكر	274	751	36.5	100.0
	أنثى	477		63.5	
المستوى الدراسي	أولى	191	751	25.4	100.0
	ثانية	186		24.8	
	ثالثة	165		22.0	
	رابعة	209		27.8	
التخصص	كليات علمية	423	751	56.3	100.0
	كليات أدبية	328		43.7	
المعدل التراكمي	ممتاز	81	751	10.8	100.0
	جيد جداً	256		34.1	
	جيد	341		45.4	
	مقبول	73		9.7	

3.3 أدوات الدراسة

للتعرف على الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة، تم استخدام استبيانة الاستراتيجيات الدافعة للتعلم.

وهو من إعداد رووساكس (Rao & Sacks, 1998)، وقد قام (أحمد، 2005) بتعريبه واشتقاقنم خصائصه السيكومترية ليكون مناسباً للبيئة المصرية . ويتألف المقياس من (36) فقرة تقيس في مجموعها الاستراتيجيات الدافعة للتعلم وهي فاعلية

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الذات والقيمة الداخلية والتنظيم الذاتي وقلق الاختبار بواقع (9) فقرات لكل استراتيجية يتطلب الاستجابة على فقرات هذا المقياس الاستجابة على مقياس متدرج يتألف من (5) بدائل وفق تدرج ليكرت؛ موافق بشدة (5) وموافق (4) وغير متأكد (3) وغير موافق (2) وغير موافق بشدة (1)، وبذلك فإن أعلى درجة يحصل عليها المفحوص على المقياس ككل هو (180)، في حين أقل درجة هي (36)، وتمثل الدرجة (108) الوسط الفرضي، حين تبلغ أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على كل استراتيجية (45)، أقل درجة (9) بوسط فرضي قدره (27).

4.3 صدق المقياس الأصلي

أ. قام رو وساكس (Rao & Sachs, 1998) بإجراء تحليل عاملي لعبارات الاستبيانة على عينة عدد أفرادها (477) من طلاب الصفوف السابع والتاسع والعاشر والثاني عشر ، وتوصلا إلى وجود أربعة عوامل تشبعت عليها فقرات المقياس و هي: فاعلية الذات والقيمة الداخلية، وقلق الاختبار والتنظيم الذاتي، بحيث اندرج تحت كل عامل (9) عبارات، وذلك كما يظهر في المقياس بصورته النهائية.

5.3 صدق المحتوى

بعد ترجمة المقياس للغة العربية قام أحمد (2005) بعرضه على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية ، وعلى خمسة من أساتذة علم النفس بكلية التربية - جامعة المنصورة لتحديد مدى ملائمة الترجمة ومدى ملائمة عباراته وتقرير مدى صلاحيتها ودقتها ومناسبتها لقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم في البيئة المصرية ، وتم إجراء التعديلات على فقرات المقياس في ضوء ملاحظاتهم واقتراحاتهم . ثم قام الباحث بعرض المقياس مرة أخرى على مجموعة من الطلاب للتأكد من وضوح العبارات وسهولة فهمها، وتم تعديل صياغة بعض العبارات التي أكد الطلاب على صعوبة فهمها وبذلك فقد تأكد من صدق المحتوى لهذا المقياس.

بالإضافة لذلك قام (أحمد، 2005) بحساب الصدق التلازمي للمقياس من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجات عينة بلغ عدد أفرادها (80) طالبة من طالبات

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الصف الأول الثانوي بمدرستي الملك الكامل الثانوية والثانوية بنات بمدينة المنصورة على المقاييس الفرعية الأربعة المكونة للمقياس (فاعلية الذات والقيمة الداخلية،وقلق الاختبار ،والتنظيم الذاتي) وتوصل الباحث إلى معاملات ارتباط (0.74، 0.71، 0.76، 0.68) على التوالي، وجميعها كانت دالة احصائياً عند مستوى 0.01، كما تم إيجاد الصدق البنائي ع ن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية للمقياس الفرعي باعتبار أن بقية عبارات المقاييس محك للعبارة وقد كان الفرق بين أكبر قيمة و أقل قيمة في معاملات ارتباط لكل مقياس فرعي من مقاييس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم كما يلي:

فاعلية الذات: 0.81 - 0.55 = 0.26

القيمة الداخلية: 0.80 - 0.57 = 0.23

قلق الاختبار: 0.82 - 0.58 = 0.24

التنظيم الذاتي: 0.81 - 0.53 = 0.28

ويتضح من ذلك أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على صدق عبارات المقاييس الفرعية.

ولأغراض هذه الدراسة قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوي في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة والبالغ عددهم (7) أعضاء من هيئة التدريس للحكم على مدى ملاءمة المقياس لأغراض الدراسة ومدى وضوح فقراته، وقد أجمع جميع أعضاء هيئة التدريس على ملاءمة المقياس لإغراض الدراسة ؛ وبذلك اعتبر الصدق التحكيمي محكاً لصدق الاختبار كذلك قامت الباحثة بحساب صدق عبارات المقاييس الفرعية للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس الفرعي باعتبار أن بقية عبارات المقاييس محك للعبارة، وذلك على عينة من خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (40).

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

وقد كان الفرق بين كُبر قيمة و أقل قيمة في معاملات ارتباط لكل مقياس فرعي من مقاييس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم كما يلي:

فاعلية الذات: 0.63 - 0.47 = 0.16

القيمة الداخلية: 0.66 - 0.41 = 0.25

قلق الاختبار: 0.70 - 0.48 = 0.22

التنظيم الذاتي: 0.57 - 0.46 = 0.11

ويتضح من ذلك أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، مما يدل على صدق عبارات المقاييس الفرعية، ويتضح من النتائج أن فقرات المقياس توزعت على استراتيجيات الدافعة للتعلم وبواقع (9) فقرات على كل استراتيجية من هذه الاستراتجيات.

الجدول رقم (3)

معاملات الارتباط الخطية (جودة التطابق) بين فقرات الدراسة والمجاميع الكلية والفرعية الخاصة بها.

المجال	رقم الفقرة	مضمون الفقرة	فاعلية الذات	القيمة الداخلية	قلق الاختبار	التنظيم الذاتي	الاستراتيجيات الدافعة للتعلم
فاعلية الذات	1	أتوقع أن اعمل جيدا بالمقارنة بزملائي في المادة.	0.51				0.31
	5	أنا متأكد من أنني أستطيع فهم الأفكار التي تدرس في المادة.	0.47				0.28
	9	أتوقع أن أقوم بعمل جيد في المادة.	0.63				0.47
	13	اعتقد أنني طالب جيد بالمقارنة بزملائي في المساق.	0.61				0.40
	17	أنا متأكد من أنني أستطيع القيام بعمل عظيم فيما يتعلق في الواجبات المنزلية.	0.51				0.46
	21	أعتقد بأنني سوف أحصل على درجات جيدة في امتحاناتي.	0.60				0.43
	25	مهارتي الدراسية ممتازة بالمقارنة مع زملائي.	0.61				0.36
	29	أعتقد بأنني أعرف الكثير من الموضوعات التي أدرسها بالمقارنة مع زملائي.	0.54				0.35
	33	أعرف أنني أستطيع تع لم المواد الدراسية التي تعقد فيها الامتحانات.	0.49				0.40
القيمة الداخلية	2	أفضل العمل الأكاديمي الذي يكون فيه تحد.		0.51			0.36
	6	من المهم بالنسبة لي أن أتعلم ما يدرس في المادة.		0.51			0.37
	10	أحب ما أتعلمه في الجامعة،		0.65			0.48

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

المجال	رقم الفقرة	مضمون الفقرة	فاعلية الذات	القيمة الداخلية	قلق الاختبار	التنظيم الذاتي	الاستراتيجيات الدافعة للتعلم
	14	أعتقدأنني أستطيع استخدام ما أتعلمه عن موضوع معين في غيره من الموضوعات.		0.45			0.40
	18	أنا عادة أعمل أكثر من المطلوب مني في الواجبات المنزلية.		0.41			0.35
	22	عندما يكون أدائي منخفضاً في الامتحان فإنني أحاول أن أتعلم من أخطائي.		0.53			0.38
	26	أعتقد بأن ما أتعلمه يكون في الجامعة مفيداً لي.		0.66			0.48
	30	أعتقد بأن ما أتعلمه بالجامعة شيق.		0.56			0.37
	34	فهم الموضوعات الدراسية مهم بالنسبة لي.		0.61			0.46
قلق الاختبار	3	أكون قلقاً ومشوشاً عندما ادخل الامتحان.			0.67		0.40
	7	أكون عصبيّاً جدا أثناء الامتحان.			0.64		0.35
	11	في الامتحان اشعر أن راسي فارغة، كأنني نسيت ما تعلمته.			0.57		0.36
	15	لدي قلق كبير في ما يتعلق بالامتحانات.			0.68		0.47
	19	عندما أدخل الامتحان فأنني أفكر في مدى ضعف أدائي مقارنة مع زملائي.			0.53		0.33
	23	خلال الامتحانات يكون من الصعب علي تنظيم المعلومات بأسلوب مرتب.			0.59		0.33
	27	أكون قلقاً جداً قبل الامتحان حتى لو كنت قد أعددت له جيداً.			0.61		0.44
	31	خلال الامتحان يكون جسمي كله متوتراً جداً.			0.70		0.46
	35	في الامتحان أخشى أن يصفني زملائي على أنني غبي.			0.48		0.31
التنظيم الذاتي	4	أسال نفسي أسئلة لتأكد من أنني أعرف المادة التي اذكرها.				0.46	0.38
	8	أتمرن على التدريبات وأجيبعلى أسئلة نهاية الو حدة حتى لو أنني لا أستطيع ذلك.				0.57	0.44
	12	عندما أذاكر مواد غير شيقة فإنني أظل أعمل حتى أنتهي منها.				0.51	0.37
	16	قبل أن أبدأ في المذاكرة فإنني أفكر في الأشياء التي سوف أحتاج إلى عملها لكي أتعلم.				0.49	0.41
	20	عندما أذاكر فإنني أتوقف من حين لآخر واستمر فيما أقرأه.				0.44	0.41
	24	أعمل بجد لأحصللع درجة جيدة حتى لو أنني لا أحب المادة.				0.54	0.43
	28	أنا عادة أعتبر أن المادة التي أدرسها صعبة لكي أفهمها.				0.45	0.38
	32	عندما يتحدث المدرس فإنني أنصت لما يقوله.				0.48	0.42
	36	أقوم بتلخيص وحدات المادة لتساعدني على المذاكرة.				0.52	0.43

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

6.3 الثبات للمقياس الأصلي

قام (أحمد، 2005) بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق (Test-Retest) بفاصل زمني قدره أسبوعان على عينة عدد أفرادها (80) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي لمدرستي الملك الكامل الثانوية والثانوية بنات بمدينة المنصورة، وحصل الباحث على معاملات ثبات 0.74، 0.82، 0.67، 0.79 للمقاييس الفرعية المكونة للاستبيان وجميعها دالة عند مستوى الدلالة=0.01.

ولأغراض هذه الدراسة قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاستقرار وثبات التجانس للمقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) وبفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، حيث بلغت قيم معاملات ثبات الاستقرار (بيرسون) ومعاملات ثبات التجانس (كرونباخ ألفا) لكل من المقياس المعدل الكلي ومجالاته.

الجدول رقم (4)

معاملات ثبات التجانس (الاتساق الداخلي) لفقرات أداة الدارسة ومجالاتها

المجال	معاملات ثبات		عدد الفقرات
	الاستقرار	التجانس (الاتساق الداخلي)	
فاعلية الذات	0.86	0.71	9
القيمة الداخلية	0.85	0.70	9
قلق الاختبار	0.91	0.78	9
التنظيم الذاتي	0.83	0.61	9
الاستراتيجيات الدافعة للتعلم	**0.79**	**0.84**	**36**

7.3 متغيرات الدراسة

شملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

1. الجنس، وله مستويان: (ذكر، أنثى).
2. المستوى الدراسي، وله أربعة مستويات هي: أولى وثانيه وثالثة ورابعة.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

3. المعدل التراكمي، وله أربعة مستويات: وهي ممتاز وجيد جداً وجيد ومقبول.
4. التخصص، وله مستويان: كليات إنسانية وكليات علمية.

ثانياً: المتغيرات التابعة:

1. استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم الكلية.
2. استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب:
   - أ. فاعلية الذات.
   - ب. القيمة الداخلية.
   - ج. التنظيم الذاتي.
   - د. قلق الاختبار.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الإستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية، وذلك من خلال الإجابة عن كلّ من الأسئلة الآتية:

أوّلاًللإجابة عن سؤال الدراسة الأول، الذي نص على : "**ما الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة؟** " وبهدف تبسيط عرض النتائج الخاصة به، فقد ارتأت الباحثة تقسيمه إلى قسمين رئيسيين، وذلك على النحو الآتي:

1تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المقياس ككل بالإضافة إلى استجاباتهم على كل بعد (مجال) من مجالاتها وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأبعادها الأربعة

رقم المجال	المجال	رتبة المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
2	القيمة الداخلية	1	3.750	0.59
1	فاعلية الذات	2	3.684	0.54
4	التنظيم الذاتي	3	3.527	0.57
3	قلق الاختبار	4	3.305	0.76
	الاستراتيجيات الدافعة للتعلم		**3.567**	**0.44**

يلاحظ من الجدول (5) بأن نتائجه قد جاءت ضمن الرتب الآتية:

أ.مجال إستراتيجية القيمة الداخ لية:في المرتبة الأ ولى بمتوسط حسابي مقداره (3.750)، وانحراف معياري مقداره (0.59).

ب.مجال إستراتيجية فاعلية الذات :في المرتبة الثا نية بمتوسط حسابي مقداره (3.684)، وانحراف معياري مقداره (0.54).

ج.مجال إستراتيجية التنظيم الذاتي : في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (3.527)، بانحراف معياري مقداره (0.57).

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

دمجال إستراتيجية قلق الاختبار : في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي مقداره (3.305)، وبانحراف معياري مقداره (0.76).

2. تحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات الأداة وفق مجالاتها الأربعة،حيث يتألف من أربعة أجزاء يتناول كل منها مجالاً من مجالات أداة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

1. مجال إستراتيجية فاعلية الذات:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، وذلك كما في الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال إستراتيجية فاعلية الذات

رقم الفقرة	مضمون الفقرة	رتبة الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
33	أعرف أنني أستطيع تعلم المواد الدراسية التي تعقد فيها الامتحانات	1	3.916	0.93
1	أتوقع أن اعمل جيدا بالمقارنة بزملائي في المادة	2	3.854	0.86
5	أنا متأكد من أنني أستطيع فهم الأفكار التي تدرس في المادة	3	3.787	0.91
9	أتوقع أن أقوم بعمل جيد في المادة	4	3.655	0.93
13	اعتقد أنني طالب جيد بالمقارنة بزملائي في المساق	5	3.635	0.94
21	أعتقد بأنني سوف أحصل على درجات جيدة في امتحاناتي	6	3.589	0.96
25	مهارتي الدراسية ممتازة بالمقارنة بزملائي	7	3.589	0.97
29	أعتقد بأنني أعرف الكثير من الموضوعات التي أدرسها بالمقارنة بزملائي	8	3.586	1.05
17	أنا متأكد من أنني أستطيع القيام بعمل عظيم فيما يتعلق في الواجبات المنزلية	9	3.549	1.20

يلاحظ من الجدول رقم (6) بأن نتائجه قد تمحورت ضمن درجة موافقة واحدة ألا وهي (موافق) على كل من الفقرات ذوات الرتب (1-9) بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.549-3.916) على الترتيب تنازلياً وبانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.86-1.20)

2. مجال إستراتيجية القيمة الداخلية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، وذلك كما في الجدول (7).

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال إستراتيجية القيمة الداخلية

رقم الفقرة	مضمون الفقرة	رتبة الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
22	عندما يكون أدائي منخفضا في الامتحان فإنني أحاول أن أتعلم من أخطائي	1	4.108	1.01
34	فهم الموضوعات الدراسية مهم بالنسبة لي	2	4.075	1.00
6	من المهم بالنسبة لي أن أتعلم ما يدرس في المادة	3	4.007	1.06
2	أفضل العمل الأكاديمي الذي يكون فيه تحدي	4	3.947	1.03
26	أعتقد بأن ما أتعلمه في الجامعة يكون مفيد لي	5	3.658	1.11
10	أحب ما أتعلمه في الجامعة.	6	3.655	1.15
14	أعتقد أنني أستطيع استخدام ماتعلمه عن موضوع معين في غيره من الموضوعات.	7	3.613	1.01
30	أعتقد بأن ما أتعلمه بالجامعة شيق.	8	3.450	1.19
18	أنا عادة أعمل أكثر من المطلوب مني في الواجبات المنزلية.	9	3.240	1.24

يلاحظ من الجدول (7) بأن نتائجه قد تمحورت ضمن درجتي موافقة، وذلك على النحو الآتي:

1. **موافق:** العبارات ذوات الرتب من (1-7) التي قد رُصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت ما بين (4.108-3.613) على الترتيب تنازلياً، وبانحرافات معيارية تراوحت ما بين (1.00-1.15).
2. **غير متأكد:** العبارتين ذوتا الرتب (8 ، 9)، التي قد رُصد عليهما متوسطان حسابيان تراوحا ما بين (3.450-3.240) على الترتيب تنازلياً، وبانحرافين معياريين مقداراهما (1.19، 1.24).

3. **مجال إستراتيجية قلق الاختبار:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، وذلك كما في الجدول (8).

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال إستراتيجية قلق الاختبار

رقم الفقرة	مضمون الفقرة	رتبة الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
15	لدي قلق كبير في ما يتعلق بالامتحانات	1	3.593	1.18
3	أكون قلقاً ومشوشاً عندما ادخل الامتحان	2	3.555	1.21
11	في الامتحان اشعر أن راسي فارغة، كأنني نسيت ما تعلمته	3	3.469	1.26
27	أكون قلق جداً قبل الامتحان حتى لو كنت قد أعددت له جيداً	4	3.458	1.26
31	خلال الامتحان يكون جسمي كله متوتر جداً	5	3.301	1.25
19	عندما أدخل الامتحان فأنني أفكر في مدى ضعف أدائي مقارنة مع زملائي	6	3.236	1.26
23	خلال الامتحانات يكون من الصعب علي تنظيم المعلومات بأسلوب مرتب	7	3.192	1.21
7	أكون عصبي جدا أثناء الامتحان	8	3.096	1.29
35	في الامتحان أخشى أن يصفني زملائي على أنني غبي	9	2.850	1.45

يلاحظ من الجدول (8) بأن نتائجه قد تمحورت ضمن درجتي موافقة، وذلك على النحو الآتي : **أ. موافق:**العبارتين ذوتا الرتب (1، 2)، التي قد رُصد عليهما متوسطان حسابيان تراوحا ما بين (3.555، 3.593) على الترتيب تنازلياً، وبانحرافين معياريين مقداراهما (1.18، 1.21). **ب. غير متأكد:** العبارات ذوات الرتب من (3-9)، التي قد رُصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.469-2.850) على الترتيب تنازلياً، وبانحرافات معيارية تراوحت ما بين (1.29-1.21)

4. مجال إستراتيجية التنظيم الذاتي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال، وذلك كما في الجدول (9).

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال إستراتيجية التنظيم الذاتي

رقم الفقرة	مضمون الفقرة	رتبة الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
32	عندما يتحدث المدرس فإنني أنصت لما يقوله	1	3.973	1.07
16	قبل أن ابدأ في المذاكرة فإنني أفكر في الأشياء التي سوف احتاج إلى عملها لكي أتعلم	2	3.727	1.00
24	أعمل بجد لأحصل على درجة جيدة حتى لو أنني لا أحب المادة	3	3.704	1.13
4	أسال نفسي أسئلة لتأكد من إنني اعرف المادة التي اذكرها	4	3.676	1.05
20	عندما أذاكر فإنني أتوقف من حين لآخر واستمر فيما إقراءه	5	3.626	1.11
36	أقوم بتلخيص وحدات المادة لتساعدني على المذاكرة	6	3.426	1.31
8	أتمرن على التدريبات وأجيب على أسئلة نهاية الوحدة حتى لو إنني لا أستطيع ذلك	7	3.308	1.17
12	عندما أذاكر مواد غير شيقة فإنني أظل اعمل حتى انتهي منها	8	3.269	1.18
28	أنا عادة أعتبر أن المادة التي أدرسها صعبة لكي أفهمها	9	3.037	1.29

يلاحظ من الجدول (9) بأن نتائجه قد تمحورت ضمن درجتي موافقة، وذلك على النحو الآتي:

أ. **موافق**: العبارات ذوات الرتب من (1-5)، التي قد رُصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.626-3.973) على الترتيب تنازلياً، وبانحرافات معيارية تراوحت ما بين (1.00-1.13).ذلك أن هذه الفقرات تمثل الخطوط العريضة لإستراتيجية التنظيم الذاتي.

ب. **غير متأكد**: العبارات ذوات الرتب من (6-9)، التي قد رُصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.037-3.426) على الترتيب تنازلياً، وبانحرافات معيارية تراوحت ما بين (1.17-1.31).

ثانياً:للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، الذي نص على : "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لمتغيرات الدراسة : الجنس والمستوى الدراسي والتخصص والمعدل التراكمي**؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

المعيارية الخاصة بدرجة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة وهي: الجنس والمستوى الدراسي والتخصص والمعدل التراكمي، وذلك كما في الجدول (10).

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بدرجة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.467	0.51
	أنثى	3.624	0.38
المستوى الدراسي	أولى	3.677	0.39
	ثانية	3.615	0.53
	ثالثة	3.504	0.40
	رابعة	3.472	0.40
التخصص	كليات علمية	3.585	0.41
	كليات أدبية	3.543	0.48
المعدل التراكمي	ممتاز	3.638	0.40
	جيد جداً	3.618	0.43
	جيد	3.556	0.42
	مقبول	3.361	0.54

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً لاختلافمستويات متغيرات الدراسة : ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة ا لمستقلة (الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص، والمعدل التراكمي)؛ وبهدف الكشف عن جوهرية هذه الفروق الظاهرية الناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة المستقلة؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الرباعي (2؛ 4؛ 2؛ 4) المخصص للكشف عن الآثارالاحصائية الخاصة بالمتغيرات ا لمستقلة (4 Way Univariate ANOVA with customized model for main effect)، وذلك كما في الجدول (11).

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الجدول (11)

نتائج تحليل التباين الرباعي عديم التفاعل الخاصة بالمتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	2.489	1	2.489	13.679	0.000
المستوى الدراسي	3.398	3	1.133	6.224	0.000
التخصص	0.041	1	0.041	0.223	0.637
المعدل التراكمي	2.236	3	0.745	4.096	0.007
الخطأ	135.028	742	0.182		
الكلي	145.848	750			

* عند مستوى دلالة إحصائية (α=0.05)

يتضح من الجدول (11) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للجنس وكانت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي مقداره (3.624) وانحراف معياري (0.38) بالذكور، الذين كان متوسطهم الحسابي (3.467) وبانحراف معياري (0.51) كما ويتضح من الجدول (11) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لاختلاف مستويات متغير الدراسة المستقل (المستوى الدراسي)؛ ونظراً لكون متغير (المستوى الدراسي) هو متغير رباعي المستوى؛ فقد تم استخدام اخ تبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بهدف الكشف عن جوهرية فروقات المتوسطات الحسابية البينية لمستويات متغير (المستوى الدراسي) الخاصة بدرجة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة، وذلك كما في الجدول (12).

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الجدول (12)

نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدي لدرجة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب متغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي		رابعة	ثالثة	ثانية	أولى
	المتوسط	3.472	3.504	3.615	3.677
رابعة	3.472				
ثالثة	3.504	0.033			
ثانية	3.615	*0.144	0.111		
أولى	3.677	*0.205	*0.173	0.062	

* عند مستوى دلالة (α=0.05)

يتضح من الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين ك من:

1. **طلبة المستوى الدراسي (الأوّل) وطلبة كلٍّ من المستويين الدراسيين (الرابع والثالث)**: لصالح طلبة المستوى الدراسي (الأوّل) مقارنةً بطلبة المستوى الدراسي (الرابع) ثم مقارنة بطلبة المستوى الدراسي (الثالث).
2. **طلبة المستوى الدراسي (الثاني) وطلبة المستوى الدراسي (الرابع)**: لصالح طلبة المستوى الدراسي (الثاني) مقارنةً بطلبة المستوى الدراسي (الرابع)؛ بالإضافة إلى ما تقدم يتضح كـ ذلك من الجدول (11) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة الموافقة كلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لاختلاف مستويات متغير الدراسة المستقل (المعدل التراكمي)؛ ونظراً لكون متغير (المعدل التراكمي) هو متغير رباعي المستوى؛ فقد تم استخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بهدف الكشف عن جوهرية فروقات المتوسطات الحسابية البينية لمستويات متغير (المعدل التراكمي) الخاصة بدرجة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة، وذلك كما في الجدول (13).

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الجدول (13)

نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لدرجة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب متغير المعدل التراكمي

المعدل التراكمي		مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز
	المتوسط	3.361	3.556	3.618	3.638
مقبول	3.361				
جيد	3.556	0.195			
جيد جداً	3.618	0.257	0.062		
ممتاز	3.638	0.277	0.082	0.020	

* عند مستوى دلالة (α=0.05)

يتضح من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين كلٍّ من:

1. **الطلبة ذوي المعدل التراكمي (ممتاز) والطلبة ذوي المعدل التراكمي (المقبول)**: لصالح من كانت معدّلاتهم التراكمية ممتازة مقارنةً بمن كانت معدّلاتهم مقبولة.
2. **الطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد جداً) والطلبة ذوي المعدل التراكمي (المقبول)**: لصالح من كانت معدّلاتهم التراكمية جيدة جداً مقارنةً بمن كانت معدّلاتهم مقبولة.
3. **الطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد) والطلبة ذوي المعدل التراكمي (المقبول)**: لصالح من كانت معدّلاتهم التراكمية جيدة مقارنةً بمن كانت معدّلاتهم مقبولة، وأخيراً يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)بين المتوسطات ا لحسابية الخاصة بدرجة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لاختلاف مستويات متغير الدراسة المستقل (التخصص).

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

ثالثاً للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، الذي نص على : **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلا لة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة الموافقة على استخدام كلٍّ من الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لمتغيرات الدراسة : الجنس، المستوى الدراسي، التخصص، المعدل التراكمي؟** " فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بدرجة الموافقة على استخدام كلٍّ من الاستراتيجيات الدافعة للتعلم فاعلية الذات، القيمة الداخلية، قلق الاختبار، التنظيم الذاتي) لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الد راسة: الجنس، المستوى الدراسي، التخصص، المعدل التراكمي، وذلك كما في الجدول (14).

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بدرجة الموافقة على كل من الاستراتيجيات الدافعة للتعلم تبعا لمتغيرات الدراسة.

المتغير المستقل	مستويات المتغير	فاعلية الذات		القيمة الداخلية		قلق الاختبار		التنظيم الذاتي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.600	0.60	3.603	0.65	3.225	0.76	3.439	0.61
	أنثى	3.733	0.49	3.835	0.53	3.351	0.76	3.578	0.54
المستوى الدراسي	أولى	3.706	0.50	3.921	0.55	3.406	0.72	3.677	0.56
	ثانية	3.683	0.66	3.720	0.63	3.471	0.80	3.587	0.59
	ثالثة	3.667	0.47	3.695	0.54	3.215	0.71	3.441	0.54
	رابعة	3.680	0.51	3.664	0.60	3.137	0.77	3.406	0.54
التخصص	كليات علمية	3.718	0.52	3.787	0.59	3.268	0.77	3.567	0.56
	كليات أدبية	3.641	0.56	3.702	0.58	3.354	0.76	3.476	0.58
المعدل التراكمي	ممتاز	3.765	0.57	3.877	0.54	3.219	0.78	3.689	0.56
	جيد جداً	3.781	0.51	3.858	0.52	3.277	0.80	3.555	0.58
	جيد	3.655	0.51	3.722	0.57	3.336	0.73	3.511	0.55
	مقبول	3.391	0.61	3.365	0.76	3.358	0.76	3.329	0.61

نلاحظ من الجدول (14) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة الموافقة على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب مجالاتها (فاعلية الذات، القيمة الداخلية، قلق الاختبار، التنظيم الذاتي) لدى طلبة جامعة مؤتة ناتجة

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة المستقلة (الجنس، المستوى الدراسي، التخصص، المعدل التراكمي)؛ ولتحديد أيٌّ تحليل من تحليلات التباين يجب استخدامه، فقد تم حساب العلاقات الارتباطية الخطية البينية بين مجالات الاستراتيجيات الدافعة للتعلم، وذلك كما في الجدول (15).

الجدول (15)

معاملات الارتباط الخطية البينية لمجالات الاستراتيجيات الدافعة للتعلم

العلاقة الارتباطية	فاعلية الذات	القيمة الداخلية	قلق الاختبار
القيمة الداخلية	*0.58		
قلق الاختبار	*0.10	*0.13	
التنظيم الذاتي	*0.48	*0.56	*0.38

* عند مستوى دلالة (α=0.05)

يلاحظ من الجدول (15) بأنّ طبيعة العلاقات الارتباطية الخطية البينية لمجالات الاستراتيجيات الدافعة للتعلم المختلفة هي علاقات معتبرة من حيث القيمة، بالإضافة إلى كونها أنها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) وبناءً عليه توجب إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة بتصميم عاملي رباعي مخصص (2؛ 4؛ 2؛ 4) للآثار الرئيسية الخاصة بالمتغيرات المستقلة (4 Way Multivariate ANOVA with customized model for main effect) بهدف الكشف عن جوهرية الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة الموافقة على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب مجالاتها (فاعلية الذات، القيمة الداخلية، قلق الاختبار، التنظيم الذاتي) لدى طلبة جامعة مؤتة الناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة المستقلة؛ وذلك كما في الجدول (16).

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الجدول (16)

نتائج تحليل التباين المتعدد الرباعي عديم التفاعل الخاصة بالمتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب مجالاتها تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotel ling's Trace	0.025	*4.547	4	739.0	0.001
المستوى الدراسي	Wills' Lambda	0.931	*4.445	12	1955.5	0.000
التخصص	Hotel ling's Trace	0.010	1.821	4	739.0	0.123
المعدل التراكمي	Wills' Lambda	0.931	*4.496	12	1955.5	0.000

* عند مستوى دلالة (α=0.05)

يتبين من الجدول (16) وجود آثار دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة الموافقة على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب مجالاتها(الذات، القيمة الداخلية، قلق الاختبار، التنظيم الذاتي) مجتمعة لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة المستقلة (الجنس، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي)، في حين أنه لم يثبت وجود أثر دال إحصائياً (α=0.05) في درجة الموافقة على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب مجالاتها(الذات، القيمة الداخلية، قلق الاختبار، التنظيم الذاتي) مجتمعة لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لاختلاف مستويات متغير الدراسة المستقل (التخصص)، وبهدف الكشف على أيٍّ من مجالات الاستراتيجيات الدافعة للتعلم المختلفة كانت تلك الآثار؛ فقد تم إجراء تحليل التباين أحادي المتغير التابع بتصميم عاملي رباعي مخصص (2؛ 4؛ 2؛ 4) للآثار الرئيسية الخاصة بالمتغيرات المستقلة (4 Way Univariate ANOVA with customized model for main effect)، وذلك كما في الجدول (17).

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الجدول (17)

نتائج تحليل التباين الرباعي عديم التفاعل الخاصة بالمتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب مجالاتها تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة.

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	فاعلية الذات	1.711	1	1.711	*6.172	0.013
	القيمة الداخلية	4.661	1	4.661	*14.697	0.000
	قلق الاختبار	2.735	1	2.735	*4.892	0.027
	التنظيم الذاتي	1.417	1	1.417	*4.608	0.032
المستوى	فاعلية الذات	0.350	3	0.117	0.421	0.738
الدراسي	القيمة الداخلية	2.757	3	0.919	*2.897	0.034
	قلق الاختبار	15.632	3	5.211	*9.320	0.000
	التنظيم الذاتي	6.077	3	2.026	*6.587	0.000
التخصص	فاعلية الذات	0.472	1	0.472	1.702	0.192
	القيمة الداخلية	0.152	1	0.152	0.478	0.489
	قلق الاختبار	1.163	1	1.163	2.081	0.150
	التنظيم الذاتي	0.652	1	0.652	2.120	0.146
المعدل	فاعلية الذات	8.118	3	2.706	*9.763	0.000
التراكمي	القيمة الداخلية	9.759	3	3.253	*10.257	0.000
	قلق الاختبار	3.860	3	1.287	2.302	0.076
	التنظيم الذاتي	2.167	3	0.722	2.349	0.071
الخطأ	فاعلية الذات	205.663	742	0.277		
	القيمة الداخلية	235.329	742	0.317		
	قلق الاختبار	414.825	742	0.559		
	التنظيم الذاتي	228.189	742	0.308		
الكلي	فاعلية الذات	217.631	750			
	القيمة الداخلية	259.907	750			
	قلق الاختبار	436.610	750			
	التنظيم الذاتي	242.493	750			

عند مستوى دلالة (α=0.05)

المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة الموافقة على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب يتبين من الجدول (17) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الدلالة (α=0.05) بين مجالاتها (فاعلية الذات، القيمة الداخلية، قلق الاختبار، التنظيم الذاتي) لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لاختلاف فئتي متغير الدراسة المستقل (الجنس) لصالح الإناث مقارنة بالذكور حيث بلغت موسطاتهن الحسابية كما في الجدول (15) (3.733، 3.835، 3.351، 3.578) على الترتيب حسب ظهور أسماء المجالات بما يناظر متوسطات الذكور (3.600، 3.603، 3.225، 3.439). كما ويتبين من الجدول (17) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة الموافقة على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب مجالاتها (القيمة الداخلية، قلق الاختبار، التنظيم الذاتي) لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لاختلاف مستويات متغير الدراسة المستقل (المستوى الدراسي)، ونظراً لكون متغير (المستوى الدراسي) هو متغير رباعي المستوى؛ فقد استخدم الباحث اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بهدف الكشف عن جوهرية فروقات المتوسطات الحسابية البينية لمستويات متغير (المستوى الدراسي) الخاصة بدرجة الموافقة على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لكلٍّ من المجالات (القيمة الداخلية، قلق الاختبار، التنظيم الذاتي)، وذلك كما في الجدول (18).

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الجدول (18)

نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لدرجة الموافقة الخاصة باستخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب متغير المستوى الدراسي

	المستوى الدراسي		رابعة	ثالثة	ثانية	أولى
القيمة الداخلية		المتوسط	3.664	3.695	3.720	3.921
	رابعة	3.664				
	ثالثة	3.695	0.031			
	ثانية	3.720	0.056	0.025		
	أولى	3.921	*0.257	*0.226	*0.200	
قلق الاختبار	المستوى الدراسي		رابعة	ثالثة	أولى	ثانية
		المتوسط	3.137	3.215	3.406	3.471
	رابعة	3.137				
	ثالثة	3.215	0.078			
	أولى	3.406	*0.269	0.191		
	ثانية	3.471	*0.334	*0.257	0.065	
التنظيم الذاتي	المستوى الدراسي		رابعة	ثالثة	ثانية	أولى
		المتوسط	3.406	3.441	3.587	3.677
	رابعة	3.406				
	ثالثة	3.441	0.035			
	ثانية	3.587	*0.181	0.146		
	أولى	3.677	*0.270	*0.235	0.089	

* عند مستوى دلالة (α=0.05)

يتضح من الجدول (18) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على كلٍّ من مجالات الاستراتيجيات الدافعة للتعلم الآتية:

أ. فيما يخص إستراتيجية القيمة الداخلية : جاءت النتائج بين **طلبة المستوى الدراسي (الأوّل) وطلبة كلٍّ من المستويات الدراسية (الرابع والثالث والثاني)**، لصالح طلبة المستوى الدراسي (الأوّل) مقارنةً بطلبة المستوى الدراسي (الرابع) فطلبة المستوى الدراسي (الثالث) ثم طلبة المستوى الدراسي (الثاني).

ب. فيما يخص إستراتيجية قلق الاختبار: جاءت النتائج بين كلٍّ من:

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

1. **طلبة المستوى الدراسي (الثانية) وطلبة المستوى الدراسي (الرابع):** لصالح طلبة المستوى الدراسي (الثانية) مقارنةً بطلبة المستوى الدراسي (الرابع).
2. **طلبة المستوى الدراسي (الأولى) وطلبة المستوى الدراسي (الرابع):** لصالح طلبة المستوى الدراسي (الأولى) مقارنةً بطلبة المستوى الدراسي (الرابع).
3. **طلبة المستوى الدراسي (الثانية) وطلبة المستوى الدراسي (الثالثة):** لصالح طلبة المستوى الدراسي (الثانية) مقارنةً بطلبة المستوى الدراسي (الثالثة).

ج. فيما يخص إستراتيجية التنظيم الذاتي: جاءت النتائج بين كلٍّ من:

1. **طلبة المستوى الدراسي (الأوّل) وطلبة كلٍّ من المستويات الدراسية (الرابع والثالث):** لصالح طلبة المستوى الدراسي (الأوّل) مقارنةً بطلبة المستوى الدراسي (الرابع) ثم طلبة المستوى الدراسي (الثالث)، والمعدل التراكمي مع دراسة باجاريس (2001).
2. **طلبة المستوى الدراسي (الثاني) وطلبة المستوى الدراسي (الرابع):** لصالح طلبة المستوى الدراسي (الثاني) مقارنةً بطلبة المستوى الدراسي (الرابع).

بالإضافة إلى ما تقدم يتضح كذلك من الجدول (18) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة الموافقة على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب مجالاتها (فاعلية الذات، القيمة الداخلية) لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لاختلاف مستويات متغير الدراسة المستقل (المعدل التراكمي)، ونظراً لكون متغير (المعدل التراكمي) هو متغير رباعي المستوى؛ فقد استخدم الباحث اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بهدف الكشف عن جوهرية فروقات المتوسطات الحسابية البينية لمستويات متغير (المعدل التراكمي) الخاصة بدرجة الموافقة على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لكلٍّ من المجالين (فاعلية الذات، القيمة الداخلية)، وذلك كما في الجدول رقم (19).

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الجدول رقم (19)

نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لدرجة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب متغير المعدل التراكمي

	المعدل التراكمي		مقبول	جيد	ممتاز	جيد جداً
فاعلية الذات		المتوسط	3.391	3.655	3.765	3.781
	مقبول	3.391				
	جيد	3.655	*0.264			
	ممتاز	3.765	*0.374	0.110		
	جيد جداً	3.781	*0.390	*0.126	0.016	
القيمة الداخلية	المعدل التراكمي		مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز
		المتوسط	3.365	3.722	3.858	3.877
	مقبول	3.365				
	جيد	3.722	*0.356			
	جيد جداً	3.858	*0.492	*0.136		
	ممتاز	3.877	*0.511	0.155	0.019	

* عند مستوى دلالة (α=0.05)

يتضح من الجدول (19) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) على كلٍّ من مجالي الاستراتيجيات الدافعة للتعلم الآتية:

أ. فيما يخص إستراتيجية فاعلية الذات: جاءت النتائج بين كلٍّ من:

1. **الطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد جداً) والطلبة ذوي المعدل التراكمي (مقبول)**: لصالح من كانت معدّلاتهم التراكمية جيدة جداً مقارنةً بمن كانت معدّلاتهم مقبولة.
2. **الطلبة ذوي المعدل التراكمي (ممتاز) والطلبة ذوي المعدل التراكمي (مقبول)**: لصالح من كانت معدّلاتهم التراكمية ممتازة مقارنةً بمن كانت معدّلاتهم مقبولة.
3. **الطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد) والطلبة ذوي المعدل التراكمي (مقبول)**: لصالح من كانت معدّلاتهم التراكمية جيدة مقارنةً بمن كانت معدّلاتهم مقبولة.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

4. **الطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد جداً) والطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد)**: لصالح من كانت معدّلاتهم التراكمية جيدة جداً مقارنةً بمن كانت معدّلاتهم جيد.

وهذا يعني أن الطلبة ذوي المعدل المرتفع يستخدمون استراتيجية فاعلية الذات لإدراكهم أنهم فاعلون ومؤثرون وهذا الذي يدعم سلوكهم.

ب. فيما يخص إستراتيجية القيمة الداخلية: جاءت النتائج بين كلٍّ من:

1. **الطلبة ذوي المعدل التراكمي (ممتاز) والطلبة ذوي المعدل التراكمي (المقبول)**: لصالح من كانت معدّلاتهم التراكمية ممتازة مقارنةً بمن كانت معدّلاتهم مقبولة.
2. **الطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد جداً) والطلبة ذوي المعدل التراكمي (المقبول)**: لصالح من كانت معدّلاتهم التراكمية جيدة جداً مقارنةً بمن كانت معدّلاتهم مقبولة.
3. **الطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد) والطلبة ذوي المعدل التراكمي (المقبول)**: لصالح من كانت معدّلاتهم التراكمية جيدة مقارنةً بمن كانت معدّلاتهم مقبولة.
4. **الطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد جداً) والطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد)**: لصالح من كانت معدّلاتهم التراكمية جيدة جداً مقارنةً بمن كانت معدّلاتهم جيد.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الفصل الخامس

المناقشة والتوصيات

1.5 المناقشة

أولاً: الإجابة عن سؤال الدراسة الأوّل، الذي نص على : "**ما الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة**":

لقد جاءت القيمة الداخلية في المرتبة الأولى لأنها تعكس أسلوب الفرد وطريقته التي ينظر بها إلى الأمور حيث يوليها الأهمية الكبيرة واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كوانغ (Kuang, 2002). والتي أشارت أن الثقة والتقدير الذاتي تلعب دوراً هاماً ومحورياً في تعزيز الثقة بالنفس والتحصيل الأكاديمي، وفاعلية الذات التي جاءت في المرتبة الثانية. والتنظيم الذاتي جاءت في المرتبة الثالثة. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة اندرو فيالي (Andrew & Vialle, 1989) وأشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات واستراتيجيّات التنظيم الذاتي مع الأداء الأكاديمي . أما مجال استراتيجيات قلق الاختبار فقد جاءت في المرتبة الأخيرة وهذا يعكس نظرة الطلبة للقلق من حيث كونه مؤشر على التحصيل ، ولكنه في كثير من الأمور هو دافع للإنجاز والتحصيل. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سوجرا ومحمد (Soghra & Mohammed) أشارت أنّ هناك علاقة سلبية بين قلق الاختبار واستراتيجيّات التقييم الذاتي للتعلم . وبالنسبة للأوساط الحسابية للإستراتيجيات الأربعة الدافعة للتعلم فقد جاءت القيمة الداخلية بمتوسط حسابي مقداره (3.750) وفاعلية الذات بمتوسط حسابي مقداره (3.684) والتنظيم الذاتي بمتوسط حسابي مقداره (3.527) وقلق الاختبار بمتوسط حسابي مقداره (3.305) وهذا يدل على أن جميع الطلبة في جامعة مؤتة يستخدمون جميع الاستراتيجيّات ، حيث تعد الاستراتيجيّات بمثابة بنية متعددة الأوجه.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

ثانياً:للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، الذي نص على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بدرجة الموافقة الكلية على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لمتغيرات الدراسة : الجنس والمستوى الدراسي والتخصص والمعدل التراكمي؟".**

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في أداء الطلبة على مقياس الاستراتيجيّات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للجنس وكانت الفروق لصالح الإناث وهذه النتيجة اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة أبلارد ولبشلدز (Ablard & Lipschultz, 1990) والتي أشارت إلى وجود فروق تعزى إلى النوع الاجتماعي لصالح الإناث في الاستخدام الأكثر لاستراتيجيّات التعلم المنظم في المجالات التالية : تقويم الذات ووضع الأهداف، والتخطيط، وحفظ السجلات، والضبط، وإتقان الأهداف. أما فيما يتعلق بمتغير المستوى الدراسي ، اتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في أداءالطلبة على مقياس الاستراتيجيّات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة: لصالح طلبة المستوى الدراسي (الأول) مقارنة بطلبة المستوى الدراسي (الرابع) ثمقارنة بطلبة المستوى الدراسي (الثالث) ثم لصالح طلبة المستوى الدراسي (الثاني) مقارنة بطلبة المستوى الدراسي (الرابع).

أما فيما يتعلق بمتغير المعدل التراكمي ، يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في أداء الطلبة على مقياس الاستراتيجيّات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى إلى أنّ الطلبة ذوي المعدل التراكمي (ممتاز) والطلبة ذوي المعدل التراكمي (المقبول): لصالح من كانت معدلاتهم التراكمية ممتازة مقارنة بين من كانت معدلاتهم مقبولة.

الطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد جداً) والطلبة ذوي المعدل الـ تراكمي (المقبول): لصالح منكانت معدلاتهم التراكمية جيد جداً مقارنة بين من كانت معدلاتهم مقبولة. والطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد) والطلبة ذوي المعدل التراكمي (المقبول): لصالح من كانت معدلاتهم التراكمية جيدة مقارنة بين من كانت معدلاتهم مقبولة . وهذه النتيجةجداً منطقية ذلك أنه لا يعقل أن تكون الاستراتيجيّات

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الدافعة للتعلم لدى الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة أقل أو أدنى مما هي كما لدى الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتدني مما يعني ذلك وجود تكافؤ بين مختلف الطلبة على اختلاف تخصصاتهم في الاستراتيجيّات الدافعة للتعلم واتفقت مع دراسة لانجلي (Langly, 1998) ودراسة ولترز (Wolters, 1998) والتي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الاستراتيجيّات الدافعة للتعلم وكل من الأداء الأكاديمي والاستعداد المعرفي للطلاب.

أما فيما يتعلق بمتغير التخصص، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في أداء الطلبة على مقياس الاستراتيجيّات الدافعة للتعلم تعزى إلى متغير التخصص وهذا يدل على أن جميع الطلبة في الكليات يستخدمون الاستراتيجيّات الدافعة للتعلم.

ثالثاً:للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، الذي نص على: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) الخاصة بدرجة الموافقة على استخدام كلٍّ من الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لمتغيرات الدراسة: الجنس، المستوى الدراسي، التخصص، المعدل التراكمي؟**"

تبين وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) **في أداء الطلبة على مقياس الاستراتيجيّات الدافعة للتعلم على استخدام الاستراتيجيات الدافعة للتعلم حسب مجالاتها**(فاعلية الذات، القيمة الداخلية، قلق الاختبار، التنظيم الذاتي) لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لمتغير الدراسة المستقل (الجنس)، لصالح الإناث مقارنة بالذكور. وأمّا فيما يخص المتغير المستقل المستوى الدراسي يتضح وجود فروق دالة إحصائياًعند مستوى الدلالة (α= 0.05)، لصالح المستوى الدراسي الأول والثانيمقارنة بمستوى الدراسي الثالث والرابع ، أما فيما يتعلق بمتغير التخصص فقد أشارت النتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في أداء الطلبة على مقياس الاستراتيجيّات الدافعة للتعلم. أما فيما يخص متغير المعدل التراكمي ، تبين وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) كل من مجالي الاستراتيجيّات الدافعة للتعلم.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

ويمكن أن الفرد عندما يدرك نفسه على أنه مرتفع التحصيل قد تـــزداد قيمتـــه الذاتية أو أن القيمة الذاتية للفرد ونظرة الفرد لنفسه على أنها قيمة عالية قد تســبب التحصيل المرتفع لحاجة الفرد لتأكيد الذات . أما فيمـــا يتعلـــق بمتغيـــر المعـــدل التراكمي، يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في أداء الطلبة على مقياس الاستراتيجيّات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى إلـــى أنّ الطلبة ذوي المعدل التراكمي (ممتاز) والطلبة ذوي المعدل التراكمي (المقبول): لصالح من كانت معدلاتهم التراكمية ممتازة مقارنة بين من كانت معدلاتهم مقبولة . الطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيدجداً) والطلبة ذوي المعدل التراكمي (المقبـــول): لصالح من كانت معدلاتهم التراكمية جيدجداً مقارنة بين من كانت معدلاتهم مقبولة . والطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد) والطلبة ذوي المعدل التراكمـــي (المقبـــول): لصالح من كانت معدلاتهم التراكمية جيـــدة مقارنـــة بـــين مـــن كانـــت معـــدلاتهم مقبولة.وهذه النتيجة جداً منطقية، ذلك أنه لا يعقل أن تكون الاستراتيجيّات الدافعـــة للتعلم لدى الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة أقل أو أدنى مما هي كما لـــدى الطلبة ذوي التحصيل.

2.5 التوصيات

انطلاقاً من أهمية الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى الطلبـــة وتـــدعيم التـــراث السيكولوجي المتعلق به وتشجيع البحث في هذا الاتجاه وتوجيـــه أنظـــار المعلمـــين على مستوى المدارس والجامعات إلى أهمية وضرورة إثارة دافعية المتعلمين نحـــو التعلم ومساعدتهم على تدريب المتعلمين على توظيف إجراءات واستراتيجيات فعالة أثناء عملية التعلم.

فقد اتضح أنّ هناك قلة في الدراسات التي تناولت موضـــوع الاســـتراتيجيات الدافعة للتعلم على المستوى المحلي والإقليمي وللأهمية الواردة في دراستي فـــإنني أوصي بما يلي:

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

1. إجراء دراسة على عينة من طلاب السنة الأولى ومتابعتهم في السنة الثانية والثالثة والرابعة بهدف معرفة هل هم يستخدمون نفس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم أم أنها تختلف من سنة إلى أخرى.
2. إجراء دورات تدريبية على الاستراتيجيات الدافعة للتعلم.
3. إجراء دراسة على أثر استعمال برنامج سلوكي على تحسين تعلم الاستراتيجيّات التعلم.
4. توفير جو منزلي ينم عن الأمن والراحة للأبناء لتجنب قلق الاختبار؛ لأن القلق يؤثر سلباً على تفوق الطلبة الدراسي.
5. إجراء دراسات بهدف تطوير برامج تدريبية تعزز الدافعية الداخلية لدى المتعلمين؛ لأن هذا بدوره يحفز ويعزز القيمة الذاتية لدى المتعلم.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

المراجـــع

أولاً: المراجـــع العربية

أحمد، إبراهيم. (2005)لاستراتجيات الدافعة للتعلم وعلاقتهـــا بمســـتوى الـــذكاء والمناخ التعليمي والنوع لدى طلبة المرحلة الثانوية في مصر .**مجلـــة كليـــة التربية**، (29)، ص9-23. جامعة الزقازيق.

باهي،مصطفى؛ وشلبي، أمينة. (1998).**الدافعية نظريات وتطبيقات** . ط1، مركـــز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

بشارة,موفق سليم . (2001). **الدافعية والتعلم**رسالة دكتوراة غير منشور ة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

بلقيس، أحمد؛ ومرعي، توفيق. (1982).**الميسر في علم الـــنفس التربـــوي** . دار الفرقان،عمان.

توق، محي الدين؛وعدس، عبد الرحمن؛ وقطامي، يوسف. (2003). **أســـس علـــم النفس التربوي**، ط3، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ردادي,زين بن حسن . (2005)لمعتقدات الدافعية واستراتجيات التنظيم الـــذاتي للتعلم في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منـــارات المدينـــة المنورة. **مجلة كلية التربية**، العدد2، ص177-179، جامعة الزقازيق.

الريحاني، سليمان. (1982). أثر الاسترخاء العضلي في التحصيل وخفـــض قلـــق الامتحان، **المجلة العربية للبحوث التربوية، مجلد(2)**، عدد2، ص15-68.

الزغول، عماد عبدالرحيم. (2001). **مبادىء علم النفس التربوي**، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

الزغول،عماد عبد الرحيم. (2006). **نظريات التعلم**، ط2، دار الشـــروقللنشـــر والتوزيع، عمان، الأردن.

الشبول، أنور قاسم رضوان . (2004)**ستراتجيات التدبر وأثرها علـــى الكفـــاءة الذاتية المدركة**مركز الضبط لدى عينة من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

والمنخفض في المرحلة الأساسية العليا رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عمان العربية، عمان.

صالح، أحمد. (1972). **علم النفس التربوي**. ط10، القاهرة، مكتبة النهضة.

عرقسوسي، محمد خير ، محمد مصطفى والقاضي. (1983). **التعلم نفسياً وتربوياَ**، ط2، المملكة العربية السعودية، الرياض، دار اللواء للنشر والتوزيع.

عليان، هشام عامر ؛وهندي، صالح ذباب . (1984).**علم النفس التربوي** ، ط1، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الغزو، إيمان محمد. (1994). **أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصفين الخامس والثامن الأساسيين في لواء المزار الجنوبي** .رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة مؤتة ، الكرك، الأردن.

ملحم، محمد أمين. (2004). **أثر استراتيجيّة المهمة المستندة إلى تعديل مصادر العزو في الكفاءة الذاتية والأداء لدى الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتدني في الرياضيات**رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

نشواتي، عبدالمجيد؛ وبلقيس، توفيق؛ مرعي، أحمد؛ وشتات، عبدالمجيد. (1985). **علم النفس التربوي** . ط1 سلطنة عمان،وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ablard, k. E., & Lipschultz, R. E. (1990). Self-regulated learning in high-achieving students: relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. **Journal of education psychology,** Vol. 90, 1,94-101.

Albert, P., & Troutman, A. (1986). "**Applied Behavior Analysis for Teachers**". Merrill publishing Co., A Bell and Howell, Columbus, P:21.

Andrew, S., & Vialle, W. (1989). Nursing students self-efficacy self regulated learning and academic performance in sciences**. ERIC**, **ECO**. Available at: www.aqre.edu.au/98pap/and98319.htm40k.19/8/2002.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete Documents

Atkinson, J. W., & feather**,** N. T. (Eds). (1966). **Theory of Achievement Motivation**. **New York: Wiley**,

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward aunifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986**). Social foundation of thought and action**: Asaocial-cognition theory Upper saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive and development functioning. **Educational Psychology.** 28 (2). 117-48.

Biehler, R., & Snowman, J. (1990). **"Psychology Applied to Teaching** ". Houghton miffin, Boston, P.530.

Brown. L. (1999). Self-Efficacy beliefs and career development. **Eric Digest.** No. 205. Available at: http://ericacve.org.

Bruning, R., Schraw, G., & Ronning, R. (1995). Cognitive psychology and instruction. (2nd). **Upper saddle River**, NJ: prentice Hall.

Condly, S. (2000). Motivations to learn and succeed**: A path Analysis of the CANE model of cognitive Motivation**. iss. Abs. Int., 60, 12, 4315A.

Dembo, M. **"Teaching for learning applying educational psychology in classroom"**. Scott, for semen, **Illinois**, 1981, P:195.

Gage, N. L., & Berliner, D. C., (1984). **"Educational psychology"**. (3rd), Boston: Houghton Mifflin

Good & Brophy, J. E. (1986). **Educational Psychology.** N. Y. Longman.

Hatcher. (2000). **A causal comparative studies motivational and learning strategies of developmental and non-developmental English on students at Mississippi communities college.** Diss. Abs.Int., 61, 4, 1317A.

Hermans, H. J. M. (1970**).** Aquestionnaire measure of achievement motivation**. Journal of Applied Psychology**, P.54.

Johnson, G. (1991). **The Teaching tips for users of the motivated strategies for learning questionnaire**. Michiganm, EDRS.

Kuang, N. (2002). Across cultural study on students belief in self –efficacy for self– regulated learning and academic achievement **ERIC, ECO**, Available at: http://Firstsearch.oclo.org.ud:100268966. pass ward: cxke? save. 22/10/2003.

Langley, D. (1998). **The relation between long term goals, learning strategies, motivation and academic performance of college freshmen and sophomores in a history course**. Diss Abs. Int., 59, 3, 754A.

Maslow, A. (1970). **Motivation and personality**, (2ndEd.). New York harper & Row. original work published (1954).

Mori & Gobel. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. **System;** Vol.34, Issue2, p194-210, P17, **from EBSCO host Master file database**.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete Documents

Pajares, F. (2001). Toward appositive psychology of academic motivation. **Journal of Educational Research**, 95, 1, 27-35.

Paulsen & Kenneth. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulate learning of college students: **Motivational Strategies Research in Higher Education**; Nov.2005, Vol.46, Issue7, P.731-768, P38.

Pearson, C. & Carey, M. (1995). The academic motivation profile for undergraduate student use in evaluating college courses, **Journal of Educational Research, 95, 1, 27-35.**

Pintrich, R., & Degroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academics performance, **Journal of Education.** Vol.2, No.3, PP.42-55.

Rao, N. & Sacks, J. (1998). Confirmatory factor analysis of the motivated strategies for learning questionnaire**. Educat-ional and psychological Measurement, 58**, 7, 1016-1029**.**

Schunk, D. H. (1991). learning theories: an educational perspective. **New York:** Macmillan company.

Schunk. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. **Learning & Instruction**; Apr.2005,Vol.15, Issue2,P173-77, P.5.

Skinner, B. F. (1953**).** Science and human behavior**. New York**: Macmillan company.

Soghra & Mohammad. (2004). Relation of motivation beliefs and self-regulated learning outcomes of Iranian college students. **Psychological Reports**; Part2, Vol.94, Issue3, P.1202-1204, P3.

Spencer, D. (1999). **Differences in motivated strategies and learning strategies of traditional and non-traditional age undergraduates enrolled in collective general education courses**. Diss. Abs. Int., 60, 6, 1867A.

Usova, G., & Gibson, M. (1986). **Motivational strategies for curriculum development.** Virginia, EDRS.

Walters, C. A. (1998). Self-regulated learning. **Journal of Educational psychology**, Vol.81, No.3, PP.329-339.

Watkins, D. (1988). The strategy model of learning processes**:** some empirical finding. **Instructional Science**, 17, 159-163.

Weiner, B**. (1998).** "An attribution theory of motivation and emotion". Springier-Verlag. Los Angles, 1986, Wolters, c. Self-regulated learning and college students, regulation of motivation**. Journal of Educational Psychology**, 90, 2, PP.224-235.

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete Documents

ملحق (أ)

استبان الاستراتجيات الدافعة للتعلم

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب ..... أختي الطالبة:

تحية طيبة وبعد:

أرجو العلم بأنني أقوم بدراسة بعنوان "**الاستراتيجيّات الدافعة للتعلم لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية** ". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي . وأضع أمامكم هذا الاستبيان راجياً قراءته بعناية تامة ووضع إشارة ( ) أمام العبارة وفي الخانة التي تنطبق على رأيك.

معلومات عامة:

جنس الطالب: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي: أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐ رابعة ☐

المعدل التراكمي: ممتاز ☐ جيد جداً ☐ جيد ☐ مقبول ☐

التخصص: كليات علمية ☐ كليات إنسانية ☐

شاكرة لكم حسن التعاون

علياء عوده أبو هليل

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الرقم	الفقـــــرات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أتوقع أن أعمل جيداً بالمقارنة بزملائي في المادة.					
2	أفضل العمل الأكاديمي الذي يكون فيه تحدي.					
3	أكون قلقاً ومشوشاً عندما ادخل الامتحان.					
4	أسال نفسي أسئلة لأتأكد من إنني اعرف المادة التي اذكرها.					
5	أنا متأكد من أنني أستطيع فهم الأفكار التي تـــدرس في المادة.					
6	من المهم بالنسبة لي أن أتعلم ما يدرس في المادة.					
7	أكون عصبي جداً أثناء الامتحان.					
8	أتمرن على التدريبات وأجيب علـــى أســئلة نهايـــة الوحدة حتى لو إنني لا أستطيع ذلك.					
9	أتوقع أن أقوم بعمل جيد في المادة.					
10	أحب ما أتعلمه في الجامعة.					
11	في الامتحان اشعر أن راسي فارغة ، كأنني نســيت ما تعلمته.					
12	عندما أذاكرمواد غير شيقة فإنني أظل أ عمل حتـــى انتهي منها.					
13	اعتقد أنني طالب جيـــد بالمقارنـــة بزملائـــي فـــي المساق.					
14	أعتقدأنني أستطيع استخدام ما أ تعلمه عن موضوع معين في غيره من الموضوعات.					
15	لدي قلق كبير في ما يتعلق بالامتحانات.					
16	قبل أن أ بدأ في المذاكرة فإنني أفكر في الأشياء التي سوف أحتاج إلى عملها لكي أتعلم.					
17	أنا متأكد من أنني أستطيع القيام بعمل عظـــيم فـ يمـــا يتعلق في الواجبات المنزلية.					
18	أنا عادة أعمل أكثر من المطلوب مني في الواجبات المنزلية.					
19	عندما أدخل الامتحان فأنني أفكر في مدى ضـــعف أدائي مقارنة مع زملائي.					

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

الرقم	الفقـــــرات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
20	عندما أذاكر فإنني أتوقف من حين لآخـــر واســـتمر فيما أقرأه.					
21	أعتقد بأنني سوف أحصل على درجات جيـــدة فـــي امتحاناتي.					
22	عندما يكون أدائي منخفضاً فـــي الامتحـــان فـــإنني أحاول أن أتعلم من أخطائي.					
23	خلال الامتحانات يكون من الصعب علـــي تنظـــيم المعلومات بأسلوب مرتب.					
24	أعمل بجد لأحصل على درجة جيدة حتى لو أنني لا أحب المادة.					
25	مهارتي الدراسية ممتازة بالمقارنة بزملائي.					
26	أعتقد بأن ما أتعلمه في الجامعة يكون مفيد لي.					
27	أكون قلق جداً قبل الامتحان حتى لو كنت قد أعددت له جيداً.					
28	أنا لهة أعتبر أن المـ ـادة التي أدرسها صـــعبة لكـــي أفهمها.					
29	أعتقد بأنني أعرف الكثير من الموضـــوعات التـــي أدرسها بالمقارنة بزملائي.					
30	أعتقد بأن ما أتعلمه بالجامعة شيق.					
31	خلال الامتحان يكون جسمي كله متوتر جداً.					
32	عندما يتحدث المدرس فإنني أنصت لما يقوله.					
33	أعرف أنني أستطيع تعلم المواد الدراسية التي تعقـــد فيها الامتحانات.					
34	فهم الموضوعات الدراسية مهم بالنسبة لي.					
35	في الامتحان أخشى أن يصفني زملائي على أننـــي غبي.					
36	أقوم بتلخيص وحـــدات المـــادة لتســـاعدني علـــى المذاكرة.					

Click Here & Upgrade
Expanded Features
Unlimited Pages
PDF Complete

السيـــــرة الذاتيـــــة

- **الاسم**: علياء عودة أبو هليل.
- **الكلية**: العلوم التربوية.
- **التخصص**: علم النفس التربوي.
- **السنة**: 2007/2006.
- **العنوان البريدي**: العقبـــة.
- **الهاتف الأرضي**:
- **الهاتف النقال**: 0777619963
- **البريد الالكتروني**: